**ISSN 1806-9142**
Qualis "B" na tabela CAPES

# Caderno Seminal

Dialogarts
PUBLICAÇÕES

1994 - 2009
15 anos de produção

Caderno Seminal Digital - Vol. 11 - Nº 11 - (Jan/Jun - 2009). Rio de Janeiro; Dialogarts, 2009.
ISSN 1806-9142
Semestral
1. Lingüística Aplicada - Periódicos. 2. Linguagem - Periódicos. 3. Literatura-
Periódicos. 1. Títulos: Caderno Seminal Dialogarts. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**CONSELHO CONSULTIVO**

André Valente ( UERJ / FACHA)
Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII)
Claudio Cezar Henriques (UERJ / UNESA)
Darcília Marindir Pinto Simões (UERJ / PUC-SP)
Edwiges Guiomar Santos Zaccur (UFF)
Eliane Meneses de Melo (UBC-SP)
Flávio Garcia (UERJ / UNISUAM)
Jayme Célio Furtado dos Santos (SEE-RJ / SME-Macaé)
José Lemos Monteiro (UFC/UECE / NIFOR)
José Luis Jobim (UERJ / UFF)
Magnólia B.B. do Nascimento (UFF)
Maria Geralda de Miranda (UNISUAM / UN-ESA)
Maria Suzatt Biembengut Santad (UMinho-Pt: PMPFM e FIMI / SP . UERJ)
Maria Teresa G. Pereira (UERJ)
Nícia Ribas d'Ávila (Paris VIII)
Regina Michelli (UERJ / UNISUAM)
Sílvio Santana Júnior ( UNESP)
Vilson José Leffa ( UCPel-RS)

**EDITORA**

Darcília Simões

**CO-EDITOR**

Flávio Garcia

**ASSESSOR EXECUTIVO**

Claudio Cezar Henriques

**REVISÃO**

Alessandra Cunha Maciel (Bolsista de Extensão Dialogarts).
Jordão Pablo Rodrigues de Pão (Bolsista de EIC Editoração de textos acadêmico-científicos).
Pedro Villanova Gomes de Almeida (Bolsista de Extensão Dialogarts).
Thiago Rocha Soares (Bolsista de Extensão SePEL. UERJ).

**DIAGRAMAÇÃO**

Carlos Henrique Brandão (BIG-FAPERJ LABSEM)
Igor Cesar Rosa da Silva (BIG-FAPERJ LABSEM)
Marcos da Rocha Vieira (BIG-FAPERJ LABSEM)
Samuel Gonçalvez (BIG-FAPERJ LABSEM)

**PROJETO DE CAPA**

Carlos Henrique de Souza Pereira ( Bolsista de Extensão)

**LOGOTIPO**

Gisela Abad

**Contato:**

caderno.seminal@gmail.com
publicações.dialogarts@gmail.com

**Publicações Dialogarts** é um Projeto Editorial de Extensão Universitária da UERJ do qual participam o Instituto de Letras (*Campus* Maracanã) e a Faculdade de Formação de Professores (*Campus* São Gonçalo). O Objetivo deste projeto é promover a circulação da produção acadêmica de qualidade, com vistas a facilitar o relacionamento entre a Universidade e o contexto sociocultural em que está inserida.

O projeto teve início em 1994 com publicações impressas pela DIGRAF/UERJ. Em 2004, impulsionado pelas dificuldades encontradas no momento, surgiram, com recursos e investimentos próprios dos coordenadores do Projeto, as produções digitais com vista a recuperar a ritmo de suas publicações e ampliar a divulgação.

Visite nossa página:
http://www.dialogarts.uerj.br

# ÍNDICE

**OS GÊNEROS TEXTUAIS E A TIPOLOGIA INJUNTIVA** ..... 05
Vanilda Salton KÖCHE
Adiane Fogali MARINELLO
Odete Maria Benetti BOFF

**O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO EM DEBATE** ..... 25
José Pereira da SILVA

**AUTORITARISMO E DISCURSO LITERÁRIO** ..... 40
Jurema José de OLIVEIRA

**ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA DA DISSERTAÇÃO:**
**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS** ..... 53
Sílvio Ribeiro da SILVA

**O MITO DO OBJETIVISMO:**
**ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O DISCURSO** ..... 86
Fátima Cristina Dória Ramirez dos SANTOS

**O ENSINO DA LEITURA A ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS EM**
**TURMAS REGULARES DE ESPANHOL / LÍNGUA ESTRAGEIRA (E/LE)** ..... 102
Antonio Ferreira da SILVA JÚNIOR
Cristina de Souza Vergnano JUNGER
Rodrigo de Oliveira LEMOS

**HERMENÊUTICA, CIÊNCIA E SOLIDARIEDADE:**
**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NEOPRAGMÁTICAS** ..... 115
Maria Virgínia Machado DAZZANI

**PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO NA SINALIZAÇÃO DO**
**JOGO DE ENQUADRES EM UMA SITUAÇÃO DE CONFLITO** ..... 138
Raquel BRIGATTE

**O PAPEL DA METÁFORA NA ARGUMENTAÇÃO JORNALÍSTICA** ..... 158
Claudia de Souza TEIXEIRA

**QUADRILÁTERO: AS IMPRESSÕES OLFATIVAS COMO DESENCADEADORAS**
**DE DESEJO: UMA LEITURA DO ROMANCE QUADRILÁTERO - LIVRO UM:**
**MATHEUS,DE ADOLFO BOOS JÚNIOR** ..... 178
Eliane Santana Dias DEBUS

**O ESQUELETO ROMÂNTICO NO ARMÁRIO REALISTA DA FICÇÃO**
**MACHADIANA:O INSÓLITO COMO DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS**
**E FORMAÇÃO DE NOVOS PADRÕES DE LEITURA** ..... 189
Patrícia Kátia da Costa PINA

# OS GÊNEROS TEXTUAIS E A TIPOLOGIA INJUNTIVA

*Vanilda Salton KÖCHE*
*Adiane Fogali MARINELLO*
*Odete Maria Benetti BOFF*[1]

É consenso entre os teóricos que um ensino eficiente de língua materna pressupõe um trabalho com o texto. Geraldi (1993), um dos grandes estudiosos do ensino de língua portuguesa no Brasil, é enfático ao afirmar que a produção de textos, quer orais ou escritos, é ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem. Isso decorre do fato de a materialização dos textos acontecer nas situações sociais do dia-a-dia, na forma de gêneros textuais. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) recomendam o trabalho com o texto e consideram a função social dos gêneros, aproximando realidade social e ensino de língua. Sugerem ainda que o professor explore as tipologias textuais no interior de cada gênero. Assim, o ensino de língua materna, metodologicamente situado na leitura, compreensão, análise e produção de gêneros textuais, desponta como um importante caminho para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Este artigo apresenta uma discussão sobre gêneros e tipologias textuais, aborda a tipologia injuntiva e analisa dois gêneros em que essa tipologia predomina: um manual de instruções e uma receita culinária. Este estudo é significativo, pois textos injuntivos fazem parte do cotidiano do aluno e estão presentes nos diversos ambientes discursivos da sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e os teóricos Bakhtin (1992), Adam (1992), Bronckart (1999), Fávero e Koch (1998), Geraldi (1993), Marcuschi (2002), Rosa (2003), Travaglia (1991), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) fundamentam este trabalho.

1. UCS-CARVI.

## 1. Os gêneros textuais e as tipologias textuais

Toda a atividade comunicativa ocorre através dos gêneros textuais, o que justifica a multiplicidade dos gêneros. Para Bakhtin (1992), "se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (p.302). Portanto, os gêneros exercem uma função fundamental nas relações entre os sujeitos, visto que a língua é concebida como uma atividade social, histórica e cognitiva.

Nesse sentido, para Bronckart (1999), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (p.103). O trabalho com gêneros textuais permite, portanto, que o sujeito se torne o autor de seu dizer e possa estar inserido em seu contexto social e histórico. Alguns exemplos de gêneros textuais são: carta pessoal, receita culinária, manual de instruções, bula de remédio, romance, conto, reportagem, notícia jornalística, editorial, resumo, resenha, esquema, redação de vestibular, edital de concurso, inquérito policial, piada, cardápio de restaurante, sermão, conferência, aula expositiva, conversação e reunião de condomínio.

Bakhtin (1992) define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana (Cf. BAKHTIN: 1992, p.279). Isso significa que eles podem ser modificados, dependendo da situação sócio-comunicativa em que são empregados.

Por sua vez, numa escala sócio-histórica, Bronckart (1999) afirma que: os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que

sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (p.137)

Marcuschi (2002) define os gêneros como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que surgem das necessidades e atividades socioculturais e na relação com inovações tecnológicas, que motivam a explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, quer na oralidade, quer na escrita (p.19). Entre essas inovações, destacamos os gêneros blog, chat, e-mail e teleconferência. Os gêneros textuais, portanto, resultam do contexto cultural em que se originam e se desenvolvem.

Para o referido autor, os gêneros ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do dia-a-dia e podem se expressar em diversas designações, sendo possível mesmo dizer que são ilimitados (Cf. MARCUSCHI: 2002, p.19-23). Por exemplo, uma dissertação de mestrado é produzida com o intuito de o indivíduo alcançar o título de mestre; uma redação de vestibular serve para um candidato disputar uma vaga em um curso superior e um anúncio publicitário objetiva promover a venda de determinado produto ou serviço.

O gênero textual, de modo geral, é heterogêneo, visto que, na maioria das vezes, contém diferentes sequências tipológicas na sua estrutura. Exemplificamos: uma carta pessoal pode apresentar sequências narrativas, argumentativas, descritivas, preditivas, explicativas ou injuntivas. Assim, embora a carta pessoal, normalmente, tenha um caráter narrativo, pode conter diferentes tipologias textuais.

Marcuschi (2002) conceitua tipo textual como uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Constata-se, desse modo, que a distinção entre as tipologias textuais

tem por base as diferenças linguísticas, e o que distingue os gêneros são os aspectos funcionais.

O conjunto das tipologias textuais é limitado e não tende a aumentar, ao passo que o número de gêneros é ilimitado, com tendência a ser ampliado no transcorrer do tempo. As tipologias dão suporte na composição de um gênero. Assim, quando certa tipologia textual predomina num determinado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo, narrativo, descritivo, injuntivo, dialogal, prescritivo, entre outros.

## 2. Tipologia textual injuntiva

A tipologia textual injuntiva caracteriza-se por guiar os indivíduos para a execução de uma atividade específica e/ou estabelecer normas para direcionar as práticas sociais. É frequentemente encontrada nos gêneros textuais que circulam no cotidiano de qualquer indivíduo. Por exemplo, uma dona de casa, ao folhear o seu livro de receitas culinárias, depara-se com inúmeros textos injuntivos que visam a orientá-la no preparo de alimentos.

A injunção está presente também em gêneros como os manuais e as instruções de uso e montagem, os textos de orientação (leis de trânsito, recomendações de trânsito e direção), os regulamentos, as regras de jogo, os regimentos, as leis, os decretos, os textos que ensinam a confeccionar trabalhos manuais e objetos para o lar, as bulas de remédios, os textos doutrinários e as propagandas. Eles podem ser publicados em cartazes, revistas, panfletos, embalagens de produtos, correspondências, entre outros suportes. Segundo Travaglia (1991), essa tipologia abrange ainda a optação, que se constitui no discurso da manifestação do desejo; nesta circunstância, o locutor não tem controle sobre a concretização da situação - "Que Deus te ajude!" (p.50).

De acordo com Bronckart (1999), a opção pela sequência injun-

tiva para compor um gênero textual implica o objetivo de querer "fazer agir" o interlocutor numa direção específica, apontada pelo texto. A ação, portanto, visa diretamente ao interlocutor.

A injunção, conforme Travaglia (1991), almeja incitar à realização de uma situação (ação, fato, fenômeno, estado, evento etc.), requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la. A informação diz respeito a algo a ser feito ou como deve ser feito. Fica a cargo do interlocutor executar aquilo que se solicita ou se define que seja feito, em uma ocasião posterior ao momento da enunciação (Cf. TRAVAGLIA: 1991, p.50). Está ligada, portanto, a comportamentos futuros.

Na mesma linha de raciocínio, Rosa (2003) afirma que o produtor pode utilizar os textos injuntivos com várias finalidades: aconselhar o interlocutor a fazer algo, ordenar-lhe que cumpra determinadas tarefas, apelar para que aja numa determinada direção, instruí-lo, ensiná-lo a desenvolver uma atividade, entre outras (Cf. ROSA: 2003, p.25).

Adam (1992) agrupa os gêneros de base injuntiva sob a denominação de gêneros textuais de sequencialidade injuntiva-instrucional. Segundo o autor, esses gêneros buscam induzir atos e tratam explicitamente de um fazer prático, de um agir-saber sobre o mundo. Por isso, caracterizam-se por apresentar uma estrutura linear ordenada temporalmente, constituída por uma sucessão lógica ou cronológica de fases ou etapas de um comportamento ou processo a executar, recomendando ao interlocutor seguir rigorosamente as indicações.

Nessa perspectiva, a partir das capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos, Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) incluem os gêneros textuais em que predomina a injunção na ordem do "descrever ações" ou "instruir/prescrever ações". Os autores destacam que essa ordem diz respeito às normas que devem ser seguidas para atingir algum objetivo (instruções e prescrições) (Cf. SCHNEUWLY, DOLZ e colab.:

2004: p.60-61).

O mecanismo linguístico mais empregado para indicar a concretização desses enunciados que incitam à ação são os verbos no modo imperativo, que podem aparecer também de forma implícita. Entretanto, esse não é o único recurso utilizado, pois orações com verbos modais (dever, ter que), verbos no futuro do presente (colocará, deverá, será) e no infinitivo (mexer, juntar, acrescentar) também são muito comuns.

Geralmente, os gêneros textuais com tipologia de base injuntiva empregam períodos simples e curtos, pois construções extensas podem prejudicar a clareza das orientações. Utilizam ainda operadores argumentativos apropriados ao encadeamento sequencial das ações.

Como os textos injuntivos são produzidos para um público que tanto pode ser masculino quanto feminino, jovem ou adulto, o enunciador mantém certa neutralidade no tratamento. Muitas vezes, utiliza o pronome você para se dirigir ao leitor, como nos manuais de instruções e regras de jogos. Porém, na maioria dos casos, o pronome está implícito e a terminação verbal garante esse entendimento.

Como se observa, a injunção se caracteriza por estabelecer um processo de interação que compreende emissor, texto e receptor. O enunciador elabora comandos e/ou sugere a adoção de atitudes ou comportamentos, transmitindo conhecimentos de forma sistematizada, na perspectiva de que o interlocutor concretize uma situação específica, pois o considera apto para isso. Nesse sentido, Bronckart (1999) destaca que as sequências têm um estatuto basicamente dialógico, uma vez que se fundamentam em decisões interativas (Cf. BRONCKART: 1999, p.234).

Nos textos em que prevalece a tipologia textual injuntiva, a linguagem tem uma função social específica, pois, segundo Rosa (2003), "é usada por um produtor em razão de permitir ao seu interlocutor executar ou adquirir um conhecimento sobre como executar uma determi-

nada tarefa" (p.15). Conforme a autora, o "fazer agir" comunicado no texto está relacionado ao "dizer como fazer" do produtor, um "dizer" que está divulgado de forma explícita. O destinatário, geralmente, sabe que o texto injuntivo o conduzirá através de uma sequência programada de microações a concluir uma macroação, que almeja ou está incumbido de efetuar (Cf. ROSA: 2003, p.32).

Num texto que ensina a confeccionar um origami, por exemplo, tem-se uma macroação a ser realizada: produzir a dobradura de um barquinho de papel. Para efetuá-la, é necessário que o leitor execute uma série de microações, explicitadas no texto. Elas estão relacionadas ao tipo e tamanho do papel e aos passos que precisam ser seguidos para, a partir de um pedaço de papel – a situação inicial –, chegar à figura do barco – o produto final.

Conforme Rosa (2003), a tipologia textual injuntiva compõe-se de três etapas básicas. A primeira denomina-se "exposição do macro-objetivo acional" - refere-se à indicação de um objetivo geral a ser atingido pelo leitor. A fase seguinte chama-se "apresentação dos comandos" - diz respeito à exposição de uma sequência de ações, estabelecida pelo produtor, a ser executada para a concretização do macro-objetivo acional. A última etapa denomina-se "justificativa" - contempla a explicitação, por parte do produtor do texto, das razões pelas quais o destinatário deve seguir o(s) comando(s) estabelecido(s). Segundo a autora, essa fase tem a sua aparição mais restrita na tipologia textual injuntiva e sua explicitação resultam de uma decisão do produtor do texto. Sua presença é bastante comum nos textos de conselho e muito reduzida em leis e regimentos, pois nesses gêneros os comandos são vistos como obrigatórios e inquestionáveis.

Nesse sentido, Adam (1992) destaca que os gêneros textuais de sequencialidade injuntiva-instrucional subentendem dois estados, "o de

partida" (ou inicial) e "o de chegada" (ou final), e aponta a existência de "um núcleo transformacional". Ele exemplifica com a apresentação do gênero receita culinária: temos, de um lado, a lista dos ingredientes e, de outro, frequentemente, a foto do prato pronto, que constitui a atualização icônica da receita propriamente dita; o núcleo transformacional garante a passagem dos ingredientes não preparados ao prato concluído.

Como se observa, o estado final origina-se de um macro-objetivo acional e decorre da execução de um plano de ação por parte do interlocutor que propiciou a transformação de um estado inicial.

Geralmente, os textos injuntivos constituem sequências textuais específicas que assinalam imposição, ordem, indicação, sugestão ou conselho. Por exemplo, no Código de Defesa do Consumidor (BRASIL, lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990), o receptor se verá forçado a realizar as ações indicadas no texto: "o fornecedor não poderá colocar no mercado de consumo produto ou serviço que sabe ou deveria saber apresentar alto grau de nocividade ou periculosidade à saúde ou segurança". Caso o interlocutor não tome as atitudes apontadas, estará sujeito à punição de acordo com o que define a legislação.

Nesse código, o produtor do texto utiliza a injunção com o caráter discursivo de ordem. Ele representa um órgão do governo e se encontra em um nível hierarquicamente superior, o que lhe dá respaldo diante de seu interlocutor para determinar como deve agir. O produtor está legitimado socialmente, e isso garante que a interação tenha sucesso.

Por outro lado, existem textos injuntivos em que o produtor não usa a injunção na perspectiva de uma ordem. Por exemplo, numa receita culinária, o interlocutor não necessita obrigatoriamente seguir todos os comandos apresentados no gênero, exceto queira. Determinadas instruções aparecem como sugestão. Além disso, se desejar, o leitor poderá acrescentar ingredientes que não estão indicados no texto ou modificar as

quantidades, sabendo que suas escolhas repercutirão no produto final.

Segundo Rosa (2003), os comandos propostos nos textos injuntivos podem ser obrigatórios ou opcionais. A execução dos comandos obrigatórios é imprescindível para que o macro-objetivo acional seja atingido. Já os opcionais estão ligados a uma escolha do interlocutor do texto, e sua execução não é pré-requisito para a concretização do macro-objetivo (Cf. ROSA: 2003, p.43).

Rosa (2003) apresenta um agrupamento preliminar dos textos injuntivos, considerando a função sócio-comunicativa de cada gênero (Cf. ROSA: 2003, p.32). Assim, agrupa-os nas seguintes categorias:

> a) textos instrucionais-programadores: tem por finalidade instruir/ensinar alguém a realizar algo (exemplos: receitas, guias e manuais de um modo geral);
>
> b) textos de conselho: objetivam aconselhar alguém a fazer algo (exemplos: horóscopo e conselhos de saúde, beleza, comportamento etc.);
>
> c) textos reguladores-prescritivos: visam a obrigar alguém a efetuar algo (exemplos: ordens, leis, regimentos, regras de jogos).

Como se observa, os gêneros textuais de base injuntiva podem ser utilizados com diversos propósitos no dia-a-dia. Constituem, portanto, um conjunto aberto e não são passíveis de classificações definitivas.

## 3. Gêneros textuais com tipologia textual de base injuntiva

Apresentaremos, nesta parte, uma análise de dois gêneros textuais de base injuntiva: um manual de instruções e uma receita culinária.

No primeiro texto, as denominações originais do produto e de seu respectivo fabricante foram substituídas por nomes fictícios para preservar os direitos autorais.

## 3.1. Manual de instruções

SUPER MIXER MARKOCH

Manual de Instruções

Modelo: 0710/01
Modelo: 0710/02

Parabéns, agora você possui um SUPER MIXER com alto padrão de eficiência e qualidade, garantindo sucesso no preparo de suas receitas.

Antes da utilização, leia atentamente as instruções de uso, pois o bom funcionamento de seu aparelho e a sua segurança dependem delas.

CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICAÇÕES DE SEU APARELHO

O SUPER MIXER MARKOCH apresenta:

- Botão Liga-Desliga + Pulsar
- Lâminas de alta performance
- Braço desmontável
- Gancho porta-fio

ANTES DE UTILIZAR O SEU SUPER MIXER

- Limpe o aparelho com um pano macio para não riscar o material de acabamento das superfícies.
- Desconecte o braço e lave com detergente neutro e água corrente. Cuidado com a limpeza das lâminas, pois elas são muito afiadas.
- Após a limpeza, seque completamente o produto.
- Toda a limpeza deverá ser feita com o produto desligado e desconectado da tomada.

COMO UTILIZAR O SEU SUPER MIXER

- Verifique se a voltagem do aparelho é a mesma da tomada a ser utilizada.
- Conecte o plugue na tomada.

• Segure o aparelho pelo cabo anatômico e coloque-o dentro do recipiente com o alimento a ser preparado.

• Com o braço dentro da mistura, acione o botão liga-desliga.

• Caso a mistura seja muito espessa, aperte e solte o botão para acionar a função pulsar.

• Se desejar bater diretamente na panela, retire primeiramente o recipiente do fogo e deixe esfriar um pouco. Introduza primeiramente o braço na mistura e só depois acione o botão.

• Mantenha o botão pressionado durante a mistura e mova o aparelho para baixo e para cima e em forma circular, a menos que a receita indique outro movimento.

• Aperte e solte o botão em intervalos menores de 1 (um) minuto.

• Desligue o aparelho soltando o botão liga-desliga e, então, retire o braço da mistura.

• Primeiro processe os alimentos secos e só depois acrescente os líquidos.

IMPORTANTE

Não utilize seu aparelho por mais de 1 (um) minuto ininterruptamente. Após deixá-lo ligado por 1 minuto, deixe-o esfriar desligado por cerca de 5 (cinco) minutos, antes de utilizá-lo novamente. Após este intervalo, você poderá reutilizá-lo novamente, sempre observando o tempo máximo de utilização ininterrupta. Isso evitará superaquecimento e garantirá maior vida útil ao aparelho.

Nota:

Não utilize o Super Mixer em ingredientes ferventes para evitar respingos e queimaduras.

Não use o aparelho para cortar carne ou gelo.

Não utilize em massas pesadas e não faça o aparelho funcionar além da capacidade para a qual foi projetado.

COMO LIMPAR O SEU SUPER MIXER

• Retire o plugue da tomada antes de iniciar qualquer limpeza.

• Siga as instruções de limpeza do item ANTES DE USAR O SEU APARELHO.

• Não use jamais palhas de aço, buchas de esfregar ou qualquer espécie de limpadores e materiais abrasivos, pois eles podem danifi-

car seu aparelho.

• Nunca mergulhe o corpo do aparelho na água.

RECOMENDACÕES E ADVERTÊNCIAS IMPORTANTES

Antes de utilizar o aparelho, leia atentamente todas as instruções de uso, pois elas são necessárias para um perfeito funcionamento de seu produto, e para sua segurança:

• Antes de ligar o plugue na tomada, verifique se a voltagem do aparelho é compatível com a da rede elétrica local.

• Este aparelho foi produzido para fins domésticos; sua utilização comercial acarretará a perda da garantia.

• Desligue o aparelho da tomada sempre que não estiver utilizando o mesmo.

• Para evitar choques elétricos, nunca use o aparelho com as mãos molhadas, não molhe o corpo do aparelho e não o mergulhe em água.

• Para evitar acidentes, não permita que crianças utilizem o produto ou mesmo pessoas que desconheçam suas instruções de uso.

• Sempre que colocar o aparelho de lado, mesmo que por breves instantes, desligue-o.

• Não utilize extensões auxiliares para aumentar o comprimento do cabo plugue.

• Nunca permita que o cabo plugue se encoste a superfícies quentes.

• Nunca transporte ou desligue o produto puxando pelo cabo plugue.

• Nunca use o produto com o cabo plugue ou plugue danificados, ou ainda se o produto apresentar mau funcionamento. Leve-o a uma Assistência Técnica Autorizada MARKOCH.

• Para não perder a garantia, evitar problemas técnicos e risco de acidentes ao usuário, não permita que sejam feitos consertos e/ou trocas de peças em casa; caso seja necessário, leve o produto a uma Assistência Técnica Autorizada MARKOCH.

O "Manual de Instruções SUPER MIXER MARKOCH" é um texto que acompanha o produto. Apresenta orientações ao leitor para o uso do aparelho e expõe o seu funcionamento. Diferencia-se por enfati-

zar a ação e explicitá-la de forma detalhada.

Segundo Fávero e Koch (1998), esse gênero textual direciona comportamentos sequencialmente ordenados. Verbaliza um processo linear de observação, e a atenção se fixa no objeto.

O manual de instruções pertence à ordem do "descrever ações", pois indica ao interlocutor, de modo detalhado, as ações a serem seguidas para a utilização adequada do aparelho.

A tipologia textual de base é a injuntiva. De acordo com Travaglia (1991), a injunção põe em evidência as modalidades de ordem e prescrição. Assim, a função sócio-comunicativa do gênero em análise é instruir alguém a realizar algo. Pode-se, assim, incluí-lo na categoria dos textos injuntivos instrucionais-programadores.

Esse manual distingue-se fundamentalmente pelas formas verbais imperativas (limpe, desconecte, seque, verifique, conecte, segure, mantenha). Empregam-se ainda verbos no infinitivo (utilizar, acionar, desejar, bater, ligar, colocar, evitar) e no futuro do presente (deverá, poderá, evitará, garantirá, acarretará).

O gênero vale-se de uma linguagem comum, com o emprego de um conjunto de palavras, expressões e construções usuais. Utiliza uma sintaxe acessível ao leitor comum, ou seja, a linguagem é simples, mas segue o padrão da língua escrita. Para se dirigir ao leitor, emprega o pronome "você" implícito ("Não utilize extensões auxiliares para aumentar o comprimento do cabo plugue").

A estrutura do manual de instruções permite ao interlocutor encontrar facilmente as informações que deseja e lhe proporciona orientações claras e seguras, que possibilitam utilizar com sucesso o aparelho. O texto apresenta um título destacado (SUPER MIXER MARKOCH) que diz respeito ao nome e à marca do produto, seguido de um subtítulo (Manual de Instruções); na sequência, aparecem outros subtítulos que

apontam as características e especificações do aparelho e os procedimentos a serem efetuados (Antes de utilizar o seu Super Mixer; Como utilizar o seu Super Mixer; Como limpar o seu Super Mixer; Recomendações e Advertências Importantes).

Na parte inicial, o texto apresenta uma lista dos elementos que serão manuseados no procedimento (lâminas, braço), seguida da exposição de algumas de suas características ("lâminas de alta performance", "braço desmontável"). O texto não utiliza desenhos para especificar os componentes do aparelho. No entanto, segundo Travaglia (1991), para substituir a descrição dos elementos, podem aparecer fotos ou desenhos com indicação dos nomes das partes, acompanhadas ou não da explicitação de sua função (Cf. TRAVAGLIA: 1991, p.293).

Em seguida, o manual de instruções expõe, em ordem cronológica, os procedimentos a serem efetuados antes de usar o Super Mixer. Na sequência, explicita detalhadamente como utilizar o aparelho e as ações a serem realizadas para a limpeza após o uso. No final do texto, aparecem conselhos importantes com o intuito de ajudar o comprador a usar corretamente o aparelho ("Antes de ligar o plugue na tomada verifique se a voltagem do aparelho é compatível com a da rede elétrica local"). Esses lembretes objetivam também evitar possíveis acidentes domésticos ("Para evitar choques elétricos, nunca use o aparelho com as mãos molhadas, não molhe o corpo do aparelho e não o mergulhe em água").

A progressão do sentido e a continuidade do texto ocorrem através de itens não numerados que apresentam, numa sequência cronológica, instruções a serem assimiladas e efetuadas pelo usuário. As sentenças começam por verbos que direcionam a ação do leitor e apontam aquilo que deve ou não ser feito (mantenha, aperte, desligue, retire, siga).

O texto emprega operadores argumentativos apropriados ao encadeamento de ações (antes, após, primeiramente, depois) a fim de permi-

tir ao interlocutor a imediata compreensão da direção a ser seguida na concretização das instruções.

Verifica-se ainda a presença de vocábulos e expressões destacadas no texto (IMPORTANTE, Nota) que assinalam mensagens e avisos relevantes. O uso desse recurso objetiva resguardar o consumidor de riscos desnecessários ("Não utilize o Super Mixer em ingredientes fervente para evitar respingos e queimaduras"). Também o orienta a utilizar adequadamente o aparelho adquirido ("Não utilize seu aparelho por mais de 1 (um) minuto ininterruptamente. [...] Isso evitará superaquecimento e garantirá maior vida útil ao aparelho").

O manual de instruções, portanto, guia o destinatário do texto no sentido de que realize uma macroação: utilizar o Super Mixer Markoch de forma correta e segura. Para isso, ele precisa executar um conjunto planejado de microações, especificadas no texto, como conectar o plugue do aparelho na tomada, segurá-lo pelo cabo anatômico e colocá-lo dentro do recipiente com o alimento a ser preparado.

Como se observa, esse texto injuntivo compõe-se de três etapas: exposição do macro-objetivo acional ("Antes da utilização, leia atentamente as instruções de uso"); apresentação dos comandos a serem efetuados (equivalem às microações) para a concretização desse macro-objetivo e explicitação da justificativa. O produtor ressalta porque o destinatário deve seguir as instruções indicadas no texto: "elas são necessárias para um perfeito funcionamento de seu produto, e para sua segurança".

### 3.2. A receita culinária

DELÍCIA GELADA
Ingredientes:
1 lata de leite condensado light
1 copo de iogurte natural
1 caixa de gelatina light – sabor de sua escolha
400 ml de água

Modo de Preparo:

Dissolva a gelatina na água, conforme instruções na caixa. Bata, utilizando o MIXER, a gelatina dissolvida, o leite condensado e o iogurte natural. Coloque o creme em recipientes individuais e leve para gelar. Quando estiver firme, está pronto para servir.

Sugestão: decore com uma fruta do sabor da gelatina. Você pode substituir o leite condensado por mais um pouco de iogurte natural para obter uma sobremesa mais saudável.

Categoria: sobremesas - doces
Esta receita: é light
Cozinha: brasileira
Temperatura: gelado
Dificuldade: fácil
Tempo de preparo: 15 min + o tempo de geladeira
Rendimento: 6 porções

(BERTIN: 2008, p. - adaptação das autoras)

A receita culinária "Delícia gelada" empregou a sequência injuntiva com o objetivo de orientar o interlocutor na preparação da sobremesa: descreve os ingredientes e define como executar a receita. Portanto, esse gênero textual pertence à ordem do "descrever ações".

A tipologia textual de base é a injunção, pois instrui seu interlocutor a fazer algo e indica-lhe as ações que deverão ser efetuadas através de verbos operacionais, em sua maioria, no imperativo (dissolva, bata, coloque, leve). Vale-se ainda de verbos no infinitivo (substituir, obter).

A função sócio-comunicativa da receita é ensinar alguém a realizar algo. É viável, portanto, enquadrar o gênero na categoria dos textos injuntivos instrucionais-programadores.

O texto tem como macro-objetivo acional instruir o leitor sobre o preparo de uma sobremesa, por meio de um plano de execução no qual

há a exposição de cinco ações básicas (dissolver a gelatina e batê-la junto com o leite condensado e o iogurte natural; colocar o creme em recipientes, levá-lo para gelar e servi-lo) e duas ações opcionais (decorar a sobremesa e substituir o leite condensado por iogurte natural). Para que o leitor possa obter o resultado final almejado, deverá efetuar as ações básicas de acordo com a ordem processual hierárquica indicada. Entretanto, ele o fará se desejar. O produtor do texto não explicita a justificativa, ou seja, os motivos pelos quais o destinatário deve acatar a sequência de ações estabelecida.

Como se constata, essa receita conduz o interlocutor a efetuar uma macroação específica: preparar a sobremesa. Para isso, deverá realizar uma série de microações, que equivalem aos comandos. Verifica-se, assim, a presença de um núcleo transformacional que possibilita a passagem dos ingredientes não preparados (estado inicial) à sobremesa pronta (estado final).

Com o intuito de tornar o texto acessível ao seu interlocutor e mostrar-lhe com clareza como proceder para alcançar resultados satisfatórios, o gênero emprega uma linguagem comum e direta, com frases curtas e de fácil compreensão. Caracteriza-se pela objetividade, uma vez que deixa claro para o leitor as ações a serem executadas. Emprega orações na voz ativa, coordenadas em sua maioria: "coloque o creme em recipientes individuais e leve para gelar".

Para se dirigir ao leitor, o produtor utiliza um pronome de tratamento: "você pode substituir o leite condensado por mais um pouco de iogurte natural". Contudo, na maioria das vezes, o pronome está implícito.

Na construção do texto, a coesão entre os diversos elementos que o compõem é garantida através de operadores argumentativos, sobretudo os de adição, que apontam uma sequência de ações ("e leve para gelar").

O vocabulário usado nesse gênero pertence ao campo semântico da

culinária (gelatina light, gelar, leite condensado). Emprega adjetivos (natural, individual, saudável) e locuções adverbiais de lugar (na água, em recipientes) e instrumento (com o MIXER). Além disso, faz uso de abreviaturas para indicar quantidade e tempo: ml (mililitros), min (minuto).

A receita apresenta a seguinte estrutura: a) título: DELÍCIA GELADA (coerente com o texto); b) ingredientes: apresentados em forma de lista (leite condensado light, iogurte natural, gelatina light e água); especificam-se as quantidades necessárias através dos vocábulos "lata", "copo" e "caixa"; c) modo de fazer: coloca explicitamente o procedimento, ou seja, como se juntam os ingredientes para se alcançar o resultado final.

Existe uma coerência entre os ingredientes, o modo de fazer e os subtítulos presentes no texto.

O gênero coloca ainda duas sugestões ao leitor: a alternativa de decorar a sobremesa com uma fruta do sabor da gelatina e a possibilidade de substituir um dos ingredientes, o leite condensado, por outro mais saudável, o iogurte natural. Além disso, há informações complementares, indicando a categoria (sobremesas - doces), o tipo de receita (light), a cozinha a que pertence (brasileira), a temperatura do prato (gelado), o grau de dificuldade (fácil), o tempo de preparo (15 min + o tempo de geladeira) e o rendimento (6 porções).

## 4. Considerações finais

O trabalho de leitura e escrita a partir dos gêneros textuais pode ser uma saída para um ensino de língua mais eficiente, pois eles estão presentes na realidade cotidiana do aluno. Na medida em que concebemos os gêneros textuais como objetos flexíveis, maleáveis e disponíveis na sociedade, maiores e melhores expectativas se multiplicam para as aulas de português.

As atividades de leitura e de escrita de diferentes gêneros textu-

ais e a compreensão de seus contextos comunicativos auxiliam na ampliação da autonomia linguística do estudante. Assim, a exploração de textos de tipologia de base injuntiva, como a receita e o manual de instruções, também é um caminho para desenvolver a criatividade e a capacidade crítica do aluno.

Com essas reflexões, esperamos contribuir com subsídios para a prática docente direcionada ao aperfeiçoamento das competências e habilidades necessárias para a recepção, sistematização e produção de textos.

## Referências

ADAM, J. M. Tipos de sequências textuais elementares. Tradução de Alexânia Ripoll et al. Revisão de Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: Poligrafo, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ------. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERTIN, J. Delícia gelada. In: Mix de receitas especiais. Caxias do Sul: UCS, 2008.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRONCKART, J. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. Lingüística textual: introdução. 4ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. e MACHADO, A. R. Gêneros textuais & ensino. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONÍSIO, Â. P. e BEZERRA, N. S. Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil. Tese de Doutoramento em Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

# O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO EM DEBATE

*José Pereira da SILVA*[1]

## 1. O caráter político do Acordo Ortográfico

Como cidadão brasileiro e como homo politicus, integrado ao universo da lusofonia, nesta "aldeia global", em que a comunicação circula sem fronteiras entre os usuários dos mesmos códigos linguísticos, sou plenamente favorável ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Naturalmente, levará mais vantagens sociais quem possuir melhor possibilidade de comunicação com o restante do mundo. E, como o homo economicus está preocupado em ter domínio sobre o restante dessa aldeia comunicativa, a utilização de um padrão unificado de ortografia terá repercussão positiva nesse sentido.

Acredito piamente que este será um acordo bem sucedido, ao contrário de todas as tentativas até hoje frustradas de unificação de nossa ortografia.

Como a própria palavra "acordo" evidencia, não se trata de uma solução científica ou técnica para solucionar questões de linguística ou de ensino da língua, mas de uma decisão de política linguística que, naturalmente, terá reflexos em todas as atividades que envolvam a utilização da língua escrita no padrão culto ou oficial.

Em ciência não se faz acordo. Ou se convence à facção divergente, ou se convence de que o rival tem razão, ou cada parte continua suas reflexões na busca da melhor solução, aproveitando, naturalmente, as contribuições encontradas nos argumentos das outras correntes.

No caso presente, trata-se de um "acordo". Portanto, seria absolutamente impossível que uma das partes ficasse inteiramente satisfeita

1. UERJ. pereira@filologia.org.br

com os resultados. Todos tiveram de ceder em parte para se chegar a um termo de negociação. Afinal de contas, acordo não presume imposição de nenhuma das partes. Está claro que esta é uma atividade política e não científica ou técnica.

Entre os negociadores desse Acordo não estavam apenas profissionais da política, mas também homens dedicados ao ensino e à pesquisa: educadores, escritores, filólogos e linguistas, todos em uma função basicamente política.

Apesar de sermos muito mais numerosos que os restantes usuários da língua portuguesa como língua oficial, não somos seus donos. A língua pertence a seus usuários. Portanto, somos todos condôminos. Todos temos os mesmos direitos linguísticos.

A unificação ortográfica não foi feita para resolver as questões do ensino ou da educação, mas questões de política linguística, que, é óbvio, interessa aos educadores. Como todas as ações políticas de grande alcance, afeta a grande parcela da sociedade e a algumas muito mais profundamente do que a outras.

Aliás, é importante fazer um destaque aqui para uma expressão bastante utilizada nos comentários sobre esse tema, que é a informação de que se trata de uma "reforma ortográfica".

Como bem lembra Carlos Alberto Faraco,

> O Acordo de 1990 não propôs uma "reforma" da ortografia. Ou seja, em nenhum momento se mexeu nas linhas mestras do sistema ortográfico. O que o Acordo estabeleceu foram pequenas mudanças (todas marginais, nenhuma nuclear) para garantir o fim da duplicidade ortográfica. (FARACO, 2009)

## 2. Importância do Acordo Ortográfico para os países lusófonos

No mundo há numerosos países que utilizam a língua portuguesa como língua de cultura, pois nem todas as milhares de línguas existentes têm esse status. Mas são apenas oito os países da CPLP (Angola,

Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste) que a têm como sua língua oficial.

Quase 240 milhões de indivíduos desses países[2] se orgulham de se comunicarem em português, entre os quais, mais de 190 milhões de brasileiros, além, naturalmente, de grande número de indivíduos que o utilizam como segunda língua.

Entre as línguas de cultura de origem europeia, o português é a terceira mais falada, depois do inglês e do espanhol; mas é a segunda, se a considerarmos como primeira língua, pois o domínio da hispanofonia é menor que o da lusofonia como língua materna, visto que, mesmo na Espanha, o espanhol é segunda língua para milhões de indivíduos. No mundo, o português é o quarto, quinto ou sexto idioma mais falado, onde o mandarim e do híndi se classificam como o primeiro e o terceiro, respectivamente, intermediados pelo inglês.

Tendo dois sistemas ortográficos, o português não podia ser contado como língua de cultura tão amplamente expandido, pois a língua de cultura é representada por um padrão de língua escrita culta e o Brasil ficava isolado dos outros sete países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa que utilizam o sistema ortográfico de Portugal.

## 3. Essas mudanças não terão o mesmo impacto em toda a extensão da lusofonia

O Brasil sentirá menos as mudanças porque elas ocorreram praticamente só na acentuação gráfica e na hifenização, enquanto os outros países tiveram de abrir mão de numerosas letras que só eram utilizadas por força da origem das palavras (da etimologia), sem qualquer amparo na pronúncia (ou na fonética).

Para essas palavras, a fundamentação ortográfica deixa de ser basicamente etimológica para ser fonética.

2. Segundo o Index Mundi (http://www.indexmundi.com/), os oito países que têm o português como idioma oficial têm mais de 239.646.701 habitantes, visto que sua estatística de 2008 dá esses números: Angola (12.531.357 hab.), Brasil (191.908.598 hab.), Cabo Verde (426.998 hab), Guiné-Bissau (1.503.182 hab.), Moçambique (21.284.701 hab.), Portugal (10.676.910 hab.), São Tomé e Príncipe (206.178 hab.) e Timor Leste (1.108.777 hab.).

Portugal sentirá mais as mudanças, porque o percentual de usuários da língua escrita nas ex-colônias africanas e no Timor Leste ainda é menor, o que neutralizará a resistência e a dificuldade de adaptação. Na verdade, para quem ainda não tem o domínio da ortografia, o novo sistema será mais fácil de aprender do que o anterior.

Mário Alberto Perini é de opinião que os países mais pobres sentirão mais essas mudanças, dizendo que "quanto mais pobre o país, mais vai sentir o efeito dessa substituição" (Perini, 2009), exemplificando com Guiné-Bissau, em que apenas uns 13% da população fala o português.

Acredito piamente que meu Amigo Mário está equivocado, pois pouquíssimos desses guineenses lusófonos (que são menos de 200.000) utilizam a língua escrita padrão ou se preocupam com a sua ortografia. Em Moçambique, uns quatro milhões sabem português, mas é de pouco mais de um milhão os que o falam como primeira língua. Em Angola, mais de sete milhões falam português, mas são menos de quatro milhões os que o têm como primeira língua. Está claro que é bem pequeno o percentual de lusófonos que serão atingidos pelas normas ortográficas nesses países, pois elas serão obrigatórias apenas em algumas situações e por uma pequena parcela da sociedade.

## 4. Benefícios que o Acordo trará para o Brasil

Há quem diga que não haverá nenhum benefício, avaliando como uma inutilidade todo esse trabalho. Noutras palavras, os políticos, acadêmicos e intelectuais que vêm lutando há décadas para conseguir implementar esse acordo são pouco inteligentes e desprovidos de bom senso. É preciso ser muito capaz para conseguir justificar essa avaliação.

Pelo contrário, além da simplificação do ensino da acentuação gráfica e da hifenização, de que trataremos mais adiante, teremos outros ganhos nada desprezíveis. E não serão ganhos exclusivos para o Brasil

ou para os brasileiros.

a) Na relação internacional entre esses oito países e com os demais países do mundo, teremos um importante e fundamental benefício, que será o da agilização de processos em nossa política e negócios exteriores, para os quais não será necessária mais a duplicação de documentos oficiais. Com a unificação ortográfica, passa a haver grande possibilidade de termos nossa língua oficializada na Organização das Nações Unidas, o que nos trará ganhos políticos e economia nas relações internacionais entre seus integrantes (praticamente todos os países do mundo).

Todos nos lembramos do constrangimento pelo qual passamos quando aquele banqueiro brasileiro foi preso em um país europeu, mas o juiz não aceitou a documentação apresentada em português para a sua extradição, apesar de serem oficiais em toda a Europa as línguas dos países integrantes da União Europeia. É que o texto não estava redigido no que oficialmente é reconhecido ali como "língua portuguesa", que é a de Portugal, pois o Brasil não faz parte daquela comunidade nem escreve do mesmo modo que os portugueses.

b) Teremos maior possibilidade de ampliar o chamado "ensino a distância" pelos sistemas virtuais de ensino, para atingir o usuário da língua escrita em qualquer lugar em que estiver.

É natural que um russo e um chinês, que têm sistemas linguísticos bem diferentes do nosso, terão dificuldades ao comparar o português com o espanhol e com o galego. Para eles, às vezes, as diferenças entre um pequeno texto brasileiro e um português são maiores do que entre esses e um texto espanhol ou galego. E como explicar ou justificar essas discrepâncias a esses estrangeiros?

c) Teremos um significativo barateamento nas grandes edições de livros, considerando-se que será bastante ampliado o seu mercado. Naturalmente, isto implicará em economia na compra de livros (em que o governo

gasta bilhões!..). Economia esta que poderá reverter no aumento do acervo nas bibliotecas ou em outro remanejamento que se mostrar conveniente.

Alguns livros de referência, como o Dicionário Houaiss, por exemplo, são editados duas vezes: uma na ortografia brasileira e outra na ortografia portuguesa. Outros, como o Dicionário Aurélio, são editados com duas entradas para cada verbete: uma na ortografia brasileira e outra na ortografia portuguesa, ampliando desnecessariamente o número de verbetes e o preço do livro.

d) A política de expansão de uso da língua portuguesa será barateada e ampliada, possibilitando um rápido aumento do número de usuários do português como segunda língua, como é esperado, inicialmente, nos países do Mercosul e nos países lusófonos em que o português é apenas uma das suas línguas oficiais. Países da CPLP como São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau poderão receber doação de livros de outros países para ampliar o uso do idioma e o processo de unificação ortográfica.

## 5. Transição para a implementação do Acordo Ortográfico

Segundo o Decreto no 6.583, assinado pelo Presidente Lula, o Acordo deve ser implementado, de janeiro de 2009 a dezembro de 2012, que é um período razoável e suficiente.

Para quem quiser, o novo sistema será fixado em poucos meses. Nem seria necessário um ano. Mas, é óbvio, existem os desinteressados, que só farão qualquer esforço quando forem obrigados a isso, e existem os resistentes, que farão o possível para manter o status quo, mesmo sem dominar completamente o sistema atual, como é o caso da sua maioria.

Tempo, aliás, não é algo que se mede apenas com o cronômetro. Cada um de nós tem o seu sistema pessoal de medida do tempo, assim

como há o tempo psicológico, que varia de acordo com o estado de espírito do indivíduo.

Na entrevista referida, Perini (2009) lembra que, "para aprender toda a reforma não é preciso ler nenhum livro. Carlos Alberto Faraco, da Universidade Federal do Paraná, resumiu tudo em uma página" (Cf. Faraco, 2008).

Aliás, o próprio Faraco conta em um de seus artigos para a CBN Curitiba:

> Um jornalista me perguntou quanto tempo uma pessoa precisaria para dominar as mudanças. Quando lhe disse que bastariam uns quinze minutos, ele ficou espantadíssimo e insistiu: "Quinze minutos por dia? Por quanto tempo?" Foi difícil convencê-lo de que bastavam quinze minutos no total. (Faraco, 2009)

**6. Simplificação na grafia das palavras**

O sistema de acentuação gráfica será bastante simplificado, eliminando diversos acentos que não tinham qualquer fundamentação teórica razoável para sua fixação, como o trema nos grupos "güe, güi, qüe, qüi", os acentos diferenciais (pára, pêlo, pélo, pólo etc.), os acentos circunflexos em palavras terminadas em "ôo(s)" e "êem", o acento agudo no "i" e no "u" tônicos na penúltima sílaba quando precedidos de semivogal e o acento agudo no "u" tônico seguido de "e" ou "i" no final de verbos, além de outros. Com isto, podemos ensinar ortografia com muito mais lógica e inteligência do que anteriormente, quando tínhamos de forçar nossos alunos a decorar muitas regras sem justificativas racionais.

É importante lembrar que não foi acrescentada nenhuma letra e nenhum acento gráfico na grafia das palavras. Só houve redução, tanto de acento quanto de letras.

No caso da hifenização também a simplificação foi bem grande, apesar de terem permanecido vários casos que ainda deverão ser resol-

vidos no futuro ou (queira Deus!...) com o novo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras, que está chegando por aí. Neste caso, a negociação foi mais técnica do que política, pois as discrepâncias eram enormes, tanto no Brasil quanto nos outros países. A simplificação se baseou em uma pesquisa de corpus, com análise dos principais dicionários e de outros textos selecionados.

Aquelas numerosas regras de hifenização depois de prefixos puderam ser amplamente simplificadas, de modo que a maioria ficará reduzida a uma única regra, em que "se utilizará o hífen na separação dos dois elementos quando o segundo começar com h ou com a mesma letra que terminar o primeiro".

Há pessoas que até hoje não entenderam que a ortografia não é responsável pela pronúncia das palavras. A língua falada tem uma grande variação, que jamais poderia ter representação em um sistema de escrita. Trata-se de outra convenção do mesmo sistema linguístico, diferente em sua produção e diferente em sua percepção. Aliás, são raríssimas as palavras que conhecemos primeiramente pela escrita. Aprendemos a falar, ouvindo outros falantes.

Assim como há pessoas que pronunciam "questão" com ou sem a articulação do "u", ou "rapaz" com formas diferentes de articulação do "r" forte ou da sibilante "z" ou mesmo acrescentando-lhe uma semivogal não escrita, há numerosas outras variações que seriam impossíveis de sistematização em uma norma escrita.

## 7. Base teórica para a organização das mudanças

Numerosas reuniões de especialistas foram feitas nessas últimas décadas para se chegar a uma negociação possível. Aliás, este é um sonho mais que centenário dos brasileiros, que em 1907 já tentaram simplificar e uniformizar o nosso sistema ortográfico, capitaneados pelo

grande Machado de Assis, na Academia Brasileira de Letras.

Desde que o governo português aprovou um sistema ortográfico oficial para uso burocrático e escolar (1911), nossos intelectuais e nossas academias vêm tentando uma solução unificadora para a nossa ortografia, infelizmente sem sucesso.

Nosso sistema ortográfico se baseia, fundamentalmente, na Ortografia Nacional, de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, publicada em 1904. Todos os sistemas já aprovados até hoje, tanto em Portugal quanto no Brasil, tiveram essa mesma base. Foi assim em 1911, em 1931, em 1945, 1975, 1986, 1988 e 1990.[3]

Dizer que não há fundamentação seria o mesmo que dizer que não seguiu nenhuma das fundamentações com exclusividade? Isto é natural, visto que também os filólogos e linguistas, apesar de poucos, não pensam uniformemente. Mas, uma base, sempre houve e foi sempre a mesma.

Para se ter uma ideia de que não se trata de algo feito "nas coxas", a Academia Brasileira de Letras foi eleita como o árbitro para decidir sobre os casos omissos e ambíguos do Acordo, através do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, para cuja coordenação foi nomeado o professor e acadêmico Evanildo Cavalcante Bechara. Na sua elaboração trabalha, há meses, uma equipe de reconhecidos linguistas e filólogos, na tentativa de encontrar a melhor solução para todos esses casos. Além disso, sabemos que, apesar dos esforços, é improvável que a sua primeira edição saia sem erros ou possibilidades de retoques.

É importante lembrar novamente que esse Acordo não resultou numa mudança do sistema ortográfico, mas apenas em uma unificação. Isto significa, basicamente, que os princípios teóricos são os mesmos que regeram a primeira e única reforma ortográfica que nossa língua já teve, que foi a que se implantou em Portugal em 1911. Tudo o mais está fundamentado nos mesmos princípios, que tiveram sua primeira reda-

3. O acordo de 1975 e o de 1988 não chegaram a ser assinados conjuntamente, mas serviram de base para os debates que resultaram neste de 1990.

ção no livro de Gonçalves Viana (1904), fazendo-se as adaptações necessárias para se negociar entre os sete países que assinaram inicialmente o texto de 1990.

## 8. Mudança ortográfica de maior importância

Para os professores brasileiros, a mudança mais importante é a que resulta na simplificação da acentuação gráfica, que tornará mais leve o ensino da comunicação escrita em português. A simplificação da hifenização tinha tudo para ser a mais importante, mas ainda não conseguiu atingir o nível esperado, que pode não ser possível no estágio atual da língua.

Para os portugueses, com certeza, a eliminação das "consoantes mudas" foi a mudança mais importante, porque aquelas grafias nunca podiam ser claramente explicadas aos estudantes de ensino fundamental, visto dependerem de conhecimentos etimológicos ainda não possíveis nesta fase da aprendizagem. Para um estrangeiro, então, a dificuldade para o ensino com aquelas "consoantes mudas" parece ser insuperável, principalmente quando se trata de falante de língua não europeia ou não influenciada pela escrita latina. Agora, tudo leva a crer que será muito mais simples.

Há brasileiros que implicam com a supressão do trema, achando isto uma "barbaridade" e se esquecendo de que os portugueses já o fizeram há mais de sessenta anos e não sentem nenhuma falta dele. Como são, naturalmente, daqueles que valorizam o que incomoda ou desagrada, consideram essa alteração importante, relacionando-a com a ilusão de que a ortografia deve refletir a língua falada.

## 9. Mudança inadequada ou irrelevante

Há situações irrelevantes para nós brasileiros, mas relevantes para os outros, como é o caso da eliminação do hífen que separa a preposição

"de" do verbo "haver" em expressões como "Hei-de chegar cedo hoje".

Há registros de exceção para o uso do hífen em palavras compostas de áreas específicas (como da Botânica e da Zoologia), de aceitação livre de grafias consagradas pelo uso de grupos especiais, como é o caso dos nomes bíblicos. Há outros casos aparentemente inadequados, como são algumas intromissões em assuntos de morfossintaxe. Mas acho também pouco produtivo dar relevo a coisas irrelevantes.

Para relacionar as normas específicas de áreas ou especialidades, teríamos de registrar as especificidades das normas da ABNT, as regras específicas da Antropologia e de muitíssimas outras. Tudo isto, a meu ver, é irrelevante.

**10. Adequação dos professores às mudanças ortográficas**

Com certeza se adequarão rapidamente, mas não sem algum esforço, pois o hábito arraigado e fixado em anos de estudo e prática de leitura e escrita, com certeza não será excluído com naturalidade. Mas, esteja certo, os professores brasileiros são muito dedicados e se esforçarão para estarem prontos em 2010 para começarem a ensinar de acordo com as novas regras.

As academias, associações de classe, clubes, universidades e prefeituras de todo o país desenvolverão pequenos cursos de reciclagem para seus professores e isto se fará sem grandes traumas.

Naturalmente, alguns professores de outras áreas farão resistência, mais por comodismo do que por convicção, principalmente os que nunca se preocuparam em escrever corretamente. Não estarão entre esses, é certo, os professores de ensino da língua portuguesa. Em 2010, todos os professores de Língua Portuguesa estarão atualizados relativamente às novas regras ortográficas, mas é possível que isto não ocorra ainda com os demais docentes de ensino fundamental e médio. O professor de Português

que não estiver atualizado terá dificuldades para se manter nas salas de aula, pois terá de "remar contra a maré". Os próprios alunos, naturalmente, forçarão seus professores a se atualizarem ou serem ridicularizados.

Para facilitar, os livros didáticos publicados no Brasil a partir deste ano estão sendo revisados de acordo com a nova ortografia, assim como os principais jornais escritos.

**11. Outros acordos serão necessários para aperfeiçoar o atual**

Se tudo der certo, este será, de fato, o primeiro Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, visto que nenhum dos anteriores foi implementado. Também é esta a primeira vez que entraram na negociação os oito países da lusofonia, pois somente na segunda metade do século XX se tornaram independentes os países africanos e o Timor Leste.

É a primeira vez, também, que o Acordo continua sendo negociado por mais de duas décadas, mesmo depois de ter seu texto definitivamente aprovado. De certo modo, isto também facilita para deixar mais próxima uma nova rodada de negociações, visto que a realidade linguística não permanece a mesma por mais que três gerações. E, no caso presente, uma geração se esgotou até que sua implementação se começasse.

**12. O Acordo Ortográfico poderia ter sido mais radical**

Questionado por Artarxerxes Modesto da Letra Magna, Perini respondeu que o ideal seria:

> Unificar a grafia de certos fonemas, e passar a escrever jente, sidade, caza e xuva. Aí sim, estaríamos facilitando a ortografia. Mas, embora essa seja uma solução linguisticamente defensável, não passaria pela barreira de inércia que bloqueia as reformas na área de Língua Portuguesa – barreira representada pela tradição gramatical, pelo pouco preparo dos professores e pela resistência da população em geral, que imagina que mudar a ortografia é desfigurar a língua. (Perini, 2009)

Como se vê, o que defende Perini é, de fato, uma reforma orto-

gráfica, pois seriam mudados os princípios que regem as normas da ortografia da língua portuguesa, ao contrário do caso presente, em que os princípios básicos se mantiveram os mesmos, buscando-se, simplesmente, uma unificação dos dois sistemas coexistentes.

Na verdade, esta é uma ideia progressista que não tem possibilidades de ser implementada, como bem percebeu seu proponente, mas há várias situações que já poderiam ter sido resolvidas se não se colocasse tanto peso na tradição linguistica, deixando as soluções das pendências fora do alcance das paixões e das emoções.

Tecnicamente, muitas das questões pendentes deste Acordo estariam resolvidas, se para isto se houvesse escolhido, através de uma consulta ampla à classe letrada dos países integrantes da CPLP, uma equipe representativa para negociá-lo.

No entanto, ortografia é uma questão de política linguística, e não poderia ser resolvida de outra forma. Tanto que até hoje não se conseguiu implementar um único acordo sequer, apesar de mais de um século de tentativas.

## 13. Sobre o livro A Nova Ortografia da Língua Portuguesa

Trata-se de um livro dirigido a um público misto, mas de nível superior: estudantes e profissionais de Letras e áreas afins.

É um material preparado para colocar o estudante e o profissional da língua escrita (professores, redatores, revisores, escritores etc.) bem informados sobre a ortografia da língua portuguesa. Não é um livro que trata apenas das novidades, que são poucas, mas da ortografia como um sistema completo, pois é raro encontrar-se uma faculdade de Letras ou de Comunicação que inclua a disciplina específica de Ortografia na grade curricular, para que o profissional estude sistematicamente esse tema.

Além de trazer em destaque “o que mudou para os brasileiros com

o novo acordo ortográfico" e uma síntese do "princípio básico da acentuação gráfica" da língua portuguesa, o livro traz uma cronologia da história da nossa ortografia, documentos oficiais relativos ao acordo, assim como o texto completo do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, seguido de comentários, notas explicativas e bom número de exercícios, seguidos dos respectivos gabaritos.

Seria demasiado pretensioso afirmar que imagino responder a todas as principais dúvidas sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, principalmente porque não se trata de uma "Lei" conclusiva, mas de uma proposta, com aberturas para decisões posteriores, como são as que ainda estão sendo tomadas pela equipe do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, que resultará, depois de publicado, em um vocabulário único e ampliado, que incluirá palavras específicas do português de Portugal, de Angola, de Moçambique etc., assim como suas variantes cultas nas diversas regiões ou países.

Partidário da positividade, procuro mostrar principalmente os pontos positivos da nova ortografia, tentando levar meus colegas a encontrarem uma forma simples de repassar essas informações a seus colegas e alunos.

A Nova Ortografia da Língua Portuguesa sugere soluções para os principais pontos ambíguos ou simplesmente os aponta, pois as ambiguidades ocorrem exatamente por não ter havido uma segunda leitura (com outro ponto de vista) sobre o problema em questão.

## Referências

FARACO, C. A. A imprensa e o Acordo Ortográfico. In: CBN Curitiba, 15/01/2009. Disponível em: http://www.cbncuritiba.com.br/index.php?pag=noticia&id_noticia=20960&id_menu=148.

------. Nova ortografia. In: CBN Curitiba, 25/05/2008. Disponível em: http://www.cbncuritiba.com.br/index.php?pag=noticia&id_noticia=16404&id_menu=148&conjunto=&id_usuario=&noticias=&id_loja

PERINI, M. A. O novo acordo ortográfico. In: Letra Magna: Revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura, ano 5, n 10, 1º semestre de 2009. Disponível em http://www.letramagna.com/marioperini.htm

SILVA, J. P. da. A nova ortografia da língua portuguesa. Niterói: Impetus, 2009.

VIANA, A. R. G. Ortografia Nacional. Lisboa: Tavares Cardoso, 1904.

# AUTORITARISMO E DISCURSO LITERÁRIO

*Jurema José de OLIVEIRA*[1]

> Um escritor não é um homem escritor, é um homem político, e é um homem máquina, e é um homem experimental (que deixa assim de ser homem para se tornar símio, ou coleóptero, ou cão, ou rato, tornar-se-animal, tornar-se-inumano, pois na verdade é pela voz, é pelo som, é por um estilo que se torna animal, e seguramente por força de sobriedade).
> (DELEUZE e GUATTARI: 1977, p.13)

O objetivo deste trabalho é detectar as marcas de um sistema político autoritário, que postula o princípio da autoridade para silenciar a liberdade individual, nas obras: A hora dos ruminantes (1969), de José J. Veiga, e Maio, mês de Maria (1997), de Boaventura Cardoso. A escrita de ambos os textos cria símbolos que reinterpretam alegoricamente a censura imposta no Brasil na época da ditadura e em Angola no período do fraccionismo. A primeira obra divide-se em três partes: a chegada, o dia dos cachorros e o dia dos bois e a segunda em trinta e quatro capítulos.

O estilo discursivo que norteia as narrativas de A hora dos ruminantes (1969) e Maio, mês de Maria (1997) oscila entre a paródia e a alegoria. A paródia procura dar conta dos procedimentos necessários à configuração do trabalho artístico, depreendendo categoricamente lugar e voz dos enunciados, assim como a temática e a rede figurativa que ela põe em jogo na história que os romances contam. A alegoria expõe por sua vez um pensamento que representa determinada situação, mas pretende dizer de fato outra coisa. A obra de arte procura dizer o real, ainda que subjetivamente, como o real procura se dizer por meio da obra de arte. Desta forma, cada um diz o outro e se diz no outro alegorica-

1.Doutora em Letras / UFF - Universidade Federal Fluminense - Niterói / Brasil.

mente falando. Assim, com o intuito de abarcar a totalidade das coisas, ela funciona como o fio condutor na busca da "essência escondida" (GENETTE: 1972, p.45). Logo, as frases precisam ter uma consistência semelhante àquela presente nos objetos representados, mas isso não significa que a representação possa atingir exatamente o objeto desejado.

A alegoria tende a ser a linguagem da subversão, pois aponta para a mudança da ordem estabelecida e corresponde ao afloramento do reprimido na história. O objeto alegórico funciona como o índice da história que poderia ter sido, mas não foi ao denunciar a repressão. Ele efetiva assim uma distância entre o significante e o significado, pois se refere ao "outro" numa alusão pluralista.

De acordo com Orlandi (2002, p.85), a escrita literária permite o distanciamento da vida cotidiana, a suspensão dos acontecimentos. Ela faz circular outros sentidos pela técnica de deslocamento, já que as marcas discursivas apagadas pela censura na vida diária e a falta de heterogeneidade identitária se traduzem numa asfixia típica do autoritarismo, pois "não há reversidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o 'lugar' que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos" (ORLANDI: 2002, p.81). Essa produção discursiva fundamenta-se na relação parafrásica, isto é, na reprodução daquilo que pode ser dito num discurso prolixo sem alteração de sentidos. O autoritarismo impõe pelo poder, pela força, um sentido único para toda a sociedade, mas por outro lado, abre espaço para o surgimento de mecanismos que "explode[m] os limites do significar" (ORLANDI: 2002, p.87), via metáforas.

O escritor utiliza em um regime ditatorial elementos díspares para produzir os novos significados. Desta forma, o material oriundo da linguagem cotidiana passa por transformações para emitir novos sentidos no discurso literário. Esses efeitos se processam numa linguagem que

tem seus contornos iniciais modificados pela reinterpretação. Assim, Amâncio, o comerciante de Manarairema, do romance A hora dos ruminantes (1969), tem a incumbência de intermediar as questões entre os cidadãos da cidade e a "gente estranha", que trouxe "dor de cabeça" à comunidade: "Amâncio, agora, era uma espécie de advogado dos homens" (HR: p.39).

O outro elo era aquele existente entre Serrote, o cavalo, e Geminiano, o dono da carroça puxada por Serrote, pois eles prestam serviços tanto para os homens da tapera como para a população local. A palavra serrote dicionarizada significa cortar, separar e adquire no romance mais uma acepção, pois pode ser lida, também, como um divisor de águas "pesadas, profundas e escuras" (BACHELARD: 1998, p.47). Serrote corta a cidade puxando "aquela carroça que era utensílio público" (HR: p.47). Ele se desloca de "cabeça baixa, num conformismo inconformado, [...] procurando no chão a justificativa para aquele trabalho absurdo, idiota" (HR: p.29).

O trabalho "idiota" consome, corrói Serrote e o cavaleiro Geminiano, "antes tão confiante e desempenado [...], agora aquilo – um homem desmanchado na boleia, os ombros despencados, os olhos fixos nas ancas cada vez mais magras de Serrote, despreocupado do caminho" (HR: p.29). As frases curtas, objetivas são ampliadas pelo acúmulo de significação, que parte de uma relação objetiva entre a significação própria e a figurada para demarcar a falta, a negação de sentidos nas ações dos personagens. José J. Veiga – com o intuito de explorar ao máximo os efeitos de repressão em Manarairema e explicitar a imobilidade discursiva – usa verbos que denotam a degradação de ambos os personagens.

Geminiano desumanizou-se, igualou-se ao cavalo gradualmente, pois está se "desmanchando", se "despencando". Esses e outros verbos diluem a noção de movimento crescente da palavra precisa, exata com

a qual o sujeito faz e encontra sentido. As informações contidas nessa linguagem reinterpretam a ausência de diálogo entre o grupo (cidadãos manarairenses) e os outros, (aqueles engravatados) que alteraram a engrenagem da cidade: "O tempo passava e nada mais acontecia [...]. Das intenções dos homens, da sua ocupação verdadeira a cidade continuava na mesma ignorância do primeiro dia" (HR: p.31).

A censura apaga os limites entre os projetos individuais e coletivos, neutralizando as ações do "eu – pessoal" e do "eu – político"; cumpridor das ordens estabelecidas; massifica; oculta; silencia todo e qualquer sentido diferenciador; mantém um discurso permanente, aposta no discurso do mesmo. As vozes silenciadas na vida real pelo processo de apagamento produzido pela censura ressoam na obra de José J. Veiga e de Boaventura Cardoso. As narrativas trazem no corpo do texto circunstâncias como práticas violentas e violadoras dos direitos humanos, elas transpõem o que foi recalcado, silenciado para o espaço do contado, que redimensiona os fatos. Os produtores de discursividade buscam explodir os limites impostos e expurgar um discurso conhecido e reconhecido – monológico por natureza – ao narrarem as histórias de personagens fictícios que simbolizam uma coletividade. Sendo assim, escolhendo o polissêmico, o diferente; essas narrativas dizem "o mesmo para significar outra coisa" (ORLANDI: 2002, p.98) e dizem "coisas diferentes para ficar no mesmo sentido" (ORLANDI: 2002, p.99).

Do ponto de vista estético, a linguagem de Maio, mês de Maria articula um falar culto com um falar coloquial. As frases são entrecortadas ora por expressões locais, ora por estruturas que retomam o português escrito. Num plano figurativo, as descrições familiares traduzem bem a dissonância, a desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI: 1977, p.10) da língua e dos falantes, isto é, o isolamento lingüístico que deixa desterrado o indivíduo dentro de seu próprio território. O proces-

so comunicativo entre emissor e receptor não ocorre em Maio, mês de Maria. As regras que governam as produções lingüísticas ali estabelecidas não levam em conta as diferenças sociais, logo não há interação.

Toda comunicação discursiva só adquire valor se realizada no contexto social e cultural apropriado. A construção dos atos de linguagem precisa levar em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Os produtores do discurso precisam conhecer e agir verbalmente de acordo com determinadas regras para a produção discursiva ser completa, isto é, eles precisam 'saber': "a) quando pode falar e quando não pode; b) que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada" (GNERRE: 1998, p.10).

Esses elementos constituem a base condizente com o ato de fala propriamente dito e deverão estar de acordo com o contexto em que o ato verbal será produzido. A presença de tais códigos torna-se um dado positivo não só para o falante, mas também para o ouvinte que pode ter alguma expectativa em relação à produção lingüística do falante, distinta daquela estabelecida na cerimônia de casamento. De um lado, encontra-se a família de Hortência: "gente de posição média [...] instruída" (MMM: p.54) e do outro lado, com menos instrução e menos "elegância", os familiares do noivo. O contraste, o choque cultural é explicitado pelo conflito instaurado na língua dos desterrados do Bairro do Balão e, especialmente, na festa de casamento. Os signos recebem uma nova configuração nos falares que estavam para acontecer:

> – Meus senhores e minhas senhoras. Eu aqui presente, Chitalu Sipanguale, tio do camarada Comandante, quer falar uma cueza na noiva e no noivo meu sobrinho camarada Comandante, calem a boca, porra! [...], silêncio! _ mas quem que mandou este sacana falar, João Segunda estava pensar no íntimo dele _ eu aqui presento Chitalu Sipanguale quero desejar os noivo ficam bem, ficam felizes, quando tiver discutissão lá em casa

> é só chamar de mim ou o compadre nome dele João Segunda para resolver os problema, vocês devem ter muitos filios, os filios é a riqueza dos pobres (MMM: p.53. Grifos nossos).

O discurso do Chitalu intensifica as disparidades, a confusão de signos deslocados com uma sonoridade destoante que se traduz em diferenças discursivas e de classes sociais. Esse dado aparece no contexto narrativo como mais um elemento para referendar a idéia do sujeito desterrado, isolado num cenário opressivo, sanguinário, de medo e de sombra infiltrado nos 'falares' e nos 'lares': "quem que imaginava nos tempos agora nossos a gente tinha de retrazer memória esquecida do tempo do tuga, vigiar a palavra, reaprender a pose estudada na esquina do olhar pidesco? (MMM: p.84).

## 1. A fúria canina e a hora de Maria

O discurso dominante fundamenta-se em signos marcados pela superposição de dados. Esses elementos representam uma única verdade, dotada de recursos retóricos que têm como finalidade convencer ou alterar atitudes e comportamentos já estabelecidos. Os cachorros redimensionam a vida de Manarairema:

> A cidade estava engrenando na rotina do tomar café, do regar horta, do varrer casa, do arrear cavalo, quando os latidos rolaram estrada abaixo. [...] Borboletas inocentes [...] morreriam [...] pisadas, mordidas, desmanchadas como flores depois da ventania. O palco estava armado para os cachorros, e eles o ocuparam como demônios alucinados (HR: p.34-5).
>
> As ações repressivas, típicas da ditadura são simuladas pelos animais que representam os homens que viviam na tapera de forma enigmática "entocados lá longe, cercados, fechados" (HR: p.40). Os signos que demarcam a dominação fixam o jogo demoníaco em Manarairema: "toda a cidade estava praticamente a serviço dos cachorros tudo o mais parou" (HR: p.37).

A contaminação contextual é recontextualizada, explicitada por meio de expressões específicas do tipo: "pêlo suado, urina concentrada,

estrume pisado" (HR: p.35). As marcas dispersas na cidade eram dos animais. E na impossibilidade de redimensionar a vida, de trazer de volta o "descanso", o "sossego" e novos sentidos que fossem "apreensíveis, verbalizáveis" (ORLANDI: 2002, p.35), os manarairenses procuram se adaptar a nova situação: "De repente ficou parecendo que todo mundo adorava cachorro, quanto mais melhor, e só tinha na vida a preocupação de fazê-los felizes" (HR: p.36).

A imagem canina impulsionadora da trama de A hora dos ruminantes está presente também em Maio, mês de Maria. Num processo alegórico, a fúria canina se desenrola na procissão de Nossa Senhora de Fátima, padroeira do Bairro Balão. Os símbolos religiosos abarcam potencialmente a dinâmica estrutural que configura a idéia de fé na santa padroeira, mas também outra, a ideológica, que motivou no passado os guerrilheiros de Mayombe, por exemplo, e agora absorve as idéias de jovens, que querem "voar liberdades". O medo marca o código lingüístico, a palavra dita passa por um polimento "censório" e se enche de outros significados. Por isso: "o coração se enchia de muitas palavras que acabavam por não nascer" (MMM: p.177) e só encontravam reforços nas preces à Nossa Senhora de Fátima, pois os homens e mulheres "fervorosos" se alimentavam "candidamente na esperança e no amor" (MMM: p.177).

O narrador oscilando entre um português polido, culto e a perspectiva de João Segunda, de forma metonímica, usa termos que ora anunciam uma procissão religiosa, ora uma manifestação política. E é nesse universo alegórico que os cães deixaram suas marcas, na cena que é recuperada de modo oralizado pelas interjeições que dinamizam o contado que quase salta do escrito para o oral:

> Olharam para trás e pararam e não viram nada.[...] Daí a pouco puderam então ver, apesar de já estar a escurecer, uma grande

> matilha de cães a vir atrás da manifestação.[...]. Em poucos minutos estavam todos manifestantes, cerca de um milhão, a fugir em debandada.[...] rapazes a treparem árvores, crianças perdidas a chorarem desesperadas, aleijados a gritarem por socorro me levam só nas costas!, quem que lhes ligava?, gente a desmaiar em cadeia , Eh!Eh!Ehé!, dezenas de velhos se arrastarem exangues no asfalto, mulheres grávidas na iminência de parirem se esvaindo em sangue. Na confusão, uns que aproveitavam ainda para roubar. Ehé! Ehé! Ehé! [...] Pouco depois, na rua só estavam já os quatro homens que transportavam o andor e sô Padre que se manteve serenoso. Entretanto, os latidos se tinham deixado de ouvir, mas os cães vinham às centenas, se aproximando. Eh! Homens que transportavam o andor deram meia volta e puseram a Santa voltada para os cães [...], a Santa falou assim: VINDE EM PAZ! Que ela falou altíssonante! Eh! Eh! Eh! Todo mundo ouviu a Santa falar aquelas santas palavras (MMM: p.227-8).

Num processo fantasmagórico, a paz de repente foi estabelecida mais uma vez pela fé que transforma, revigora num plano outro, energizado pelos "corpos jazidos no asfalto [que] estavam se movimentar sozinhos" (MMM: p.228). Nesse cenário extraordinário os "cães começaram estavam se transformar em homens, bons cristãos" (MMM: p.228). As imagens migram, se transformam, para dar conformidade às situações disformes, presentes em Maio, mês de Maria. Os signos reordenados corporificam as leis, proibições e restrições, que determinam o sistema e a ordem da vida dos animais que sofreram uma metamorfose.

Num processo de reinterpretação dos fatos, a linguagem de Maio, mês de Maria se superpõe a "desconfiança", ao "medo que estava se infiltrar em todos os lares" (MMM: p.84). O narrador procura depreender formações discursivas díspares, dicotômicas, cujos significados se distanciaram por força das circunstâncias da significação dicionarizada. As ações caninas se assemelham às atitudes humanas, às práticas militarizadas de um sistema totalitário. Na impossibilidade de identificar

o inimigo, de localizar os responsáveis pelas atrocidades, os moradores do Bairro do Balão ouvem os "rumores" e tentam se defender dos "cães sanguinários" que "atuavam sozinhos".

## 2. Conclusão: repetições e rumores

Em Maio, mês de Maria, os signos lingüísticos reformulados ora delimitam, ora expandem os significados. A arbitrariedade desses sinais pode ser interpretada como um jogo retórico de idéias, gritos que escapam à significação "vigiada", "refreada" e contaminada por "espalhar o terror e a morte" (MMM: p.84).

Aspectos como o comportamento, os gestos contidos, as repetições de palavras, cujas conotações demarcam os vários sentidos reprimidos, encenam a alegoria dos valores, idéias, fenômenos e coisas combinadas em um contexto de ansiedade "expectante", de "antivisões alucinantes em noites de febres altas, tensões, emoções, sincopadas" (MMM: p.171). Gradualmente, a sonorização dos signos se traduz metaforicamente em murmúrios produzidos por personagens agitados, assustados e insatisfeitos como: "João Segunda [que] não sabia bem como agir. Que estava pensar qualquer atitude dele podia ser mal interpretada e então lhe fazerem outra vez desaparecer" (MMM: p.84).

Em "o dia dos bois", terceira parte de A hora dos ruminantes, as ações dos ruminadores são instintivas, animalescas, metáfora da inumanidade de "homens perversos" que lembravam "bois com cara de animais medonhos [...], soltando berros que pareciam gargalhadas" (HR: p.93). A figura bovina representa a repressão. A idéia de domínio, de controle do espaço se processa na massificação, na multiplicação dos animais: "os bois [foram] aparecendo aqui, ali, nas encostas das serras, nas várzeas, na beira das estradas, uns bois calmos, confiantes, indiferentes" (HR: p.83). Do dia para a noite, as réplicas dos ditadores tornaram inacessível a vida

dos “manarairenses [que] só tinham de esperar e confiar. Se as paredes resistissem e os mantimentos durassem em breve o povo estaria nas ruas festejando a recuperação de sua cidade” (HR: p.86).

Os sinais reificados articulam, agrupam os ruminantes no conjunto das similaridades, limitando, inibindo a formação de novos significados. Nesse contexto, “o signo se fecha e irrompe na voz da ‘autoridade’ [...]. O discurso autoritário lembra um circunlóquio: como se alguém falasse para um auditório composto por ele mesmo” (CITELLI: 1991, p.39).

A igreja em A hora dos ruminantes se apresenta de forma estática, sem mobilidade, desprovida da persuasão que lhe é inerente. O discurso religioso foi anulado, silenciado, e o veículo de Deus tornou-se um ser pasmado, imóvel: “O bom padre coçava a cabeça, olhava o campo de chifres espalhado em frente, prometia pensar no assunto. Por fim ele fechou a janela e foi olhar a sua coleção de selos” (HR: p.87). Em contrapartida, a igreja em Maio, mês de Maria cumpre bem o seu papel, chegando até a simular a materialização da santa. A voz da Virgem Maria plasma “todas as outras vozes, inclusive a daquele que fala em seu nome: o (padre)” (CITELLI: 1991, p.48).

O discurso religioso efetiva, assim, o processo autoritário por meio da repetição de orações e ladainhas, que compõem a procissão, pois “repetir significa a possibilidade de aceitação, pela constância reiterativa” (CITELLI: 1991, p.48), da visão dogmática que tem como objetivo englobar todas as falas do rebanho: “É milagre, os jovens que pensaram. E então muitos que puderam ver no céu avermelhado imagem de Virgem resplandecendo, rosto expressivo melancólico, talvez triste” (MMM, p.167). A imagem que desponta num “céu [...] vermelho da cor do sangue” (MMM, p.167), diante de João Segunda, todo mordido pelos “cães raivosos”, observa num plano alegórico um acontecimento histórico, o fraccionismo, ocorrido em 1977.

De acordo com Jakobson, este movimento de transmutação das coisas por meio da repetição se traduz na ficção como poética da linguagem. Poética esta que abre caminho para o "apuramento" dos fatos, da sua significação elaborada pelo sujeito do discurso que por meio de "apontamentos" vai delineando a "face obscura" do nascimento do "homem novo" às avessas, já que Finisterra era um "micromundo" dos vivos/mortos, de riachos secos, de dias e noites agitados para aqueles que foram retirados do Bairro do Balão.

O jogo metafórico, estabelecido pela voz da enunciação, encontra reforço nas imagens estratificadas da violência e da violação, embutidas nas ações dos personagens (OLIVEIRA: 2007, p.156). Boaventura Cardoso cria, na ficção, uma "proposição de verdade" para o 27 de maio de 1977, usando recursos estilísticos do tipo de conectores como o "que", o "e", o "assim" e outros, várias vezes em um mesmo parágrafo, para estabelecer na seqüência narrada uma semelhança semântica de idéias; de verbos repetidos nas seqüências oracionais definidoras de um tempo relembrado pelo narrador, por exemplo, quando deseja informar como deve se comportar o Presidente João Segunda em Finisterra, além de informar no enunciado que o personagem "Segunda" tem que metaforizar o "linguajar", usado nos tempos de "perigo" iminente.

Esta situação pode também ser remetida à idéia que caracteriza a repetição − um acontecimento ocorrido no passado e que ocorre "de novo" −, isto é, a experiência histórica dos campos de concentração retorna no tempo do fraccionismo narrado em Maio, mês de Maria, como se pode perceber na fala do narrador, ao destacar os procedimentos que João Segunda deveria seguir com a ajuda do enfermeiro sô David:

Com o tempo se foi familiarizando com a gente da comuna, embora prudente conforme lhe tinham aconselhado É que, sô David lhe revelou, tinha no seio da população muita gente sem escrúpulos que não se

importava de falsear verdades a troco de dinheiro. Depois, tinha outro perigo: João Segunda não era da região e por isso não falava a língua local. Quando que falava com as pessoas da comuna, tinha de linguajar as simples falas directas. De outro modo seria logo tido como branco, apesar da cor que ele tinha. Para ocupar o tempo, Segunda jogava às cartas com sô David e lhe ajudava no tratamento dos doentes dele. Coisas simples: limpar feridas com tintura de iodo, fazer pensos e atar ligaduras, esterilizar, fervendo, agulhas e seringas. Tinha também vezes de irem caçar nas matas de Sandundo, Kapalandande ou Kafuana, ou de pescarem os saborosos peixes na lagoa Tchimbetcha. Entre ele e o enfermeiro foi nascendo assim uma grande e sincera amizade. Sô David vivia profundamente as preocupações dele, por isso tentava sempre lhe ajudar. Segunda que confirmou provado: enfermeiro David era um amigo e tinha humanismo no trato com toda gente (MMM: p.161. Grifos nossos).

A imagem na citação revela as contradições resultantes de um contexto heterogêneo, mas silenciado por força de um discurso monológico, estabelecido pelos compatriotas do Bairro do Balão que negam veementemente qualquer movimento diferente, ou seja, qualquer ação capaz de lembrar a idéia de diálogo para se chegar a um acordo amigável, pois

Tinha gente era pela destituição de João Segunda por incompetência e corrupção. Tinha outra gente estava falar lhe fosse dada mais uma oportunidade, até não era muito grave o que dele se dizia, ele até tinha feito algum trabalho, tinha muita intriga no meio de tudo aquilo, tribalismo porque ele era do Kwuanza Sul, tinha chegado a hora de os sulanos também mandarem no Bairro do Balão que era considerado um bairro de todos (MMM: p.175. Grifos nossos).

Assim, a repetição funciona como um expressivo mecanismo lingüístico. Num primeiro momento − na estrutura oracional ou frasal − este sistema tende a funcionar "como recurso para a valorização de por-

menores do texto" (OLIVEIRA: 1999, p.235), transformando-os em seguida numa eficiente fórmula de ampliação temática que se efetiva, de fato, pelas imagens superpostas para conferir aos livros aqui estudados uma nova estética literária e um novo paradigma, gerador de uma reflexão crítica acerca de situações violentas que violam os direitos humanos. Tais obras acabam por refletir um "espelhamento" dos contextos sociais representados na ficção.

## Referências


BACHELARD, G. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CARDOSO, B. Maio, mês de Maria. Porto: Campos das Letras, 1997.

CITELLI, A. Linguagem e persuasão. 6ed. São Paulo: Ática, 1991.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, H. A. A linguagem em A hora da estrela: uma análise sintático-semântica. Tese de Doutoramento. Niterói: UFF, 1999.

OLIVEIRA, J. J. Violência e violação: uma leitura triangular do autoritarismo em três narrativas contemporâneas luso-afro-brasileiras. Luanda: União dos Escritores Angolanos / UEA, 2007.

ORLANDI, E. P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 5ed. Campinas: Unicamp, 2002.

VEIGA, J. J. A hora dos ruminantes. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

# ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA DA DISSERTAÇÃO:
## A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

*Sílvio Ribeiro da SILVA*[1]

Este artigo traz uma parte das reflexões que fiz ao longo dos estudos de Doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Está dividido em sete partes. Inicialmente explico porque é pertinente abordar a produção de textos na escola via LDP. Posteriormente, discuto se as atividades de dissertar e argumentar são iguais, tendo em vista o tratamento dado em geral para a escola como uma sendo sinônimo da outra. Na seqüência, apresento como o LDP em observação traz para o aluno a proposta de produção escrita da dissertação para, em seguida, mostrar o encaminhamento dado pela professora para essa proposta. Feito isto, trago à discussão do texto os alunos apresentados pelos alunos a partir da proposta do LD e do encaminhamento didático da professora.

Convém esclarecer que as considerações sobre os textos dos alunos foram feitas a partir de algumas categorias de análise, a saber: apresentação de opinião/ponto de vista, apresentação de justificativa para a opinião/ponto de vista, uso de operadores argumentativos, uso de dêiticos de pessoa (pronomes indicativos de pessoalidade), referência ao leitor/interlocutor e modalização (deôntica e apreciativa).

### 1. A produção de textos na escola e no livro didático de Português (LDP)

O meu interesse pela proposição de um estudo sobre a produção escrita se deve ao fato de ela exercer um papel determinante sobre certos acessos ao mundo tecnologizado no qual vivemos e, além disso, ser um dos conteúdos mais relevantes de que se ocupa a escola.

1. Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP/IEL), professor na Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí. Este estudo contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua a desenvolvida pelos integrantes do Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq) e do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (UNICAMP/IEL/CNPq).

Seu domínio permite que o sujeito tenha acesso a um vasto conjunto de conhecimentos e capacidades as quais lhe garantirão participação plena no mundo social, além do exercício de sua cidadania de forma consciente e ativa. Mais que isso, segundo Bakhtin ([1952-53]1979), a língua escrita se constitui num sistema extremamente complexo; um gênero do discurso secundário. Por conta dessa complexidade, à escola, a mais importante agência de letramento, cabe o papel fundamental de dotar o aluno de estratégias que o tornarão capaz de ler e produzir esses gêneros complexos.

Na escola, a produção de textos escritos coloca o aluno não apenas como mero espectador ou consumidor passivo de um produto elaborado por outra pessoa. A atividade de produzir um texto pode fazer do aluno o sujeito-autor de um artefato (o texto) por meio do qual se trabalha a língua, dando-lhe a oportunidade de reflexão e diálogo com outros textos. Além disso, a produção de texto é um dos geradores de interação entre o aluno e seus professores, dando a ele o direito de confronto e de experimentar diversas nuances.

A importância da produção de texto na escola, enfatizando aqui o texto escrito, tem sido demonstrada através de algumas propostas de ensino que a colocam em destaque. Porém, essa importância foi realmente evidenciada a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa (1997 e 1998). Em vários momentos, o referencial enfatiza a importância de desenvolver a produção de textos como aspecto essencial para a garantia do domínio no uso da língua.

Na aula de Língua Portuguesa, o texto escrito produzido pelo aluno é uma unidade de sentido o qual, para sua elaboração, mobiliza um conjunto de saberes lexicais, gramaticais e textuais/discursivos utilizados nas ações sobre a linguagem na relação com o outro, o seu interlocutor. Os PCN de Língua Portuguesa (1998) valorizam a produção do texto pelo

aluno ao afirmar que as ações pedagógicas começam e terminam pelo trabalho com o texto de autoria do aluno. Geraldi (1993) diz que a produção de textos é o ponto de partida e o de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua, uma vez que a totalidade da língua só é revelada no texto, onde o sujeito projeta sua visão de mundo.

Investigar o ensino de produção de textos no LDP e não em outros materiais que circulam no ambiente escolar me interessa pelo fato de que ele é o material mais usado pelo professor, além de ser, também, segundo Batista (2000), a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores. Além disso, o LDP é que traz as orientações do trabalho a ser desenvolvido na escola com a escrita.

Segundo Jurado e Rojo (2006), ele é a principal fonte de leitura de grande parcela do alunado, tendo, assim, papel fundamental na formação de leitores. Por essa razão, segundo as autoras, a análise desse material didático é relevante, uma vez que pode contribuir para que o professor passe a olhá-lo de maneira menos imparcial, interferindo na sua composição de forma a melhorá-lo ou complementá-lo segundo suas necessidades.

Outra justificativa para a análise do LDP diz respeito ao fato de que ele, de maneira geral, tem despertado o interesse de muitos pesquisadores. Estes tentam entender não só a sua função como instrumento para o ensino, mas também a sua constituição histórica e o impacto causado por ele no ensino/aprendizagem, sua produção, difusão e uso, bem como as relações que produz entre políticas públicas governamentais, elaboração e desenvolvimento de currículos escolares e indústria editorial (ROJO e BATISTA, 2003).

Apesar de todos os avanços, não só no ensino de produção de textos, mas também na política de elaboração do LDP, ainda é possível perceber lacunas nesses setores, em especial na produção de textos escritos, concretizados em gêneros que exigem maior domínio das capacidades de

escrita, como os gêneros argumentativos, meu interesse neste estudo.

Creio que o resultado de um estudo como este poderá contribuir para uma melhor abordagem acerca dos procedimentos metodológicos adotados no ensino de Língua Portuguesa em relação à questão da produção escrita de gêneros da ordem do argumentar, levando a escola a observar como se dá o seu ensino de forma a colaborar com o desenvolvimento do letramento do aluno. Assim, poderá contribuir para reflexões por parte de professores e de formadores de professores.

## 2. Dissertar e argumentar são iguais?

Para Travaglia (1991), a argumentação está presente em qualquer discurso, não havendo aquele que seja neutro, imparcial. Nessa mesma linha de pensamento encontra-se Koch (1996), que afirma ser a argumentatividade algo inerente à própria língua, e não acrescentada a ela posteriormente em determinadas situações de interação. Para a autora, as articulações argumentativas são essenciais para a progressão textual, sendo a orientação argumentativa dos enunciados a responsável pela constituição do texto coeso e, principalmente, coerente.

Travaglia (1991) chama o texto argumentativo propriamente dito, aquele em que a defesa de um ponto de vista é clara, de texto argumentativo "stricto sensu". Este texto, nos dizeres do autor, apresenta um caráter argumentativo que se configura de maneira explícita, atingindo, dessa forma, no processo interlocutivo, o grau máximo de orientação argumentativa. Na argumentação, uma posição é tomada e é proposto um debate.

A finalidade da argumentação, para o autor, é convencer ou persuadir o outro a aceitar, "a fazer crer", ou "a fazer fazer" o que está sendo enunciado. A argumentação difere da dissertação, cujo objetivo de convencer e persuadir não se manifesta explicitamente.

Segundo Travaglia (1991), na relação interlocutiva, em que a argu-

mentação se institui como a forma de interação, o locutor experimenta o lugar do(s) interlocutor(es), a partir de seu próprio lugar. É nessa instância que se constrói o jogo de imagens entre os interlocutores. O locutor tem a habilidade de imaginar, de prever a imagem que o interlocutor faz dele, do assunto, do objeto do dizer, da situação. O interlocutor para quem o texto argumentativo se refere, em geral, é específico.

Na relação dialógica entre locutor e interlocutor, no texto argumentativo, o interlocutor pode concordar com o que está sendo enunciado, com o discurso produzido pelo locutor, ou discordar dele. Nesse caso, podem-se estabelecer, segundo Travaglia (1991), duas formas de interlocução que caracterizam dois tipos de discursos argumentativos: o discurso da transformação e o discurso da cumplicidade. No primeiro caso, o locutor vê o interlocutor como discordando dele e assume, assim, a posição de transformar o seu interlocutor em cúmplice, buscando, para isso, estratégias discursivas eficientes com o fim de influenciá-lo, convencê-lo, ou persuadi-lo, fazê-lo crer em algo ou fazê-lo realizar algo, agindo de certo modo. No segundo caso, o "locutor vê o interlocutor como concordando com ele, como adepto de seu discurso, e assume a posição de cúmplice que se identifica com o locutor" (TRAVAGLIA, 1991, p. 58).

Pela forma com que Travaglia (1991) apresenta a argumentação, deixa transparecer filiação às idéias de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), segundo os quais, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. A argumentação, nas palavras dos autores, visa à obtenção da adesão daqueles a quem se dirige. Ela é, por inteiro, relativa ao auditório[2] que procura influenciar. Dizem ainda que, se a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes, seu objetivo é, então, provocar ou aumentar a adesão dos espí-

2. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), auditório é o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação.

ritos às teses que apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que desencadeie [...] a ação pretendida (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA: 2005, p.50).

Toulmin ([1958]2006), outro teórico da argumentação, como se sabe, diz que argumentar é defender idéias não deduzidas necessariamente das premissas, sendo que as conclusões não são obrigatoriamente implicadas por elas. O orador/produtor precisa argumentar em favor da probabilidade de que o seu ponto de vista esteja correto.

Na escola, a argumentação ocorre principalmente mediante o consumo e a produção do texto argumentativo, o qual passou por um processo de didatização, tornando-se escolarizado (BAZERMAN, 2006). Sua produção e circulação não se dão naturalmente no ambiente escolar. Ele se tornou objeto de ensino, tendo em vista as novas funções atribuídas à escola, tais como dotar o aluno de capacidades/habilidades para o pleno exercício de sua cidadania, dominando o maior número de gêneros para leitura e produção.

A argumentação na escola é prevista pelos PCN de Língua Portuguesa (1998) nas afirmações apresentadas pelo referencial quando este sugere o seu trabalho como forma de desenvolver atividades voltadas para a cidadania.

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais, etc (ênfase adicionada por mim). (PCN: 1998, p.41)

Ao propor um trabalho com a argumentação na escola, o profes-

sor precisa oferecer ao aluno alguns conhecimentos acerca da situação argumentativa e dos principais elementos que constituem esse tipo de discurso. Segundo Souza ([2003]2007), esses elementos são:

- O tema deve gerar desacordo ou controvérsia (professor e alunos divergem quanto ao horário do jogo de futebol, por exemplo);
- O argumentador deve tomar uma posição em relação à questão (o professor adota uma posição com base na opinião da maioria dos alunos);
- O argumentador deve convencer o interlocutor, apelar para seus sentimentos ou fatos e procurar modificar suas atitudes e opiniões;
- O argumentador deve conhecer e antecipar a posição do interlocutor (no exemplo, o professor, sabendo das preferências de horário, antecipa a opinião da maioria dos alunos);
- O argumentador deve saber que o interlocutor é o elemento regulador do discurso argumentativo, uma vez que não se consegue mudar a opinião de alguém sem conhecer sua posição e seus interesses; ele deve dar ênfase ao lugar social em que se realiza o discurso, porque esse condiciona os papéis, tanto do argumentador, como do seu interlocutor; por exemplo, a escola determina os papéis dos alunos e dos professores. (SOUZA: 2007, p.73)

Já a dissertação é produzida e consumida muito mais em ambiente escolar, sendo apresentada ao aluno concretizada num texto em que um juízo de valor sobre um determinado tema é emitido. Permite-se comparação, discussão, fundamentação, rejeição, na tentativa de persuadir alguém. As idéias expostas na dissertação evoluem a partir de um raciocínio lógico. Por conta disso, diz-se que ela é um texto temático, dotado de análise, interpretação, comparação, estabelecedor de relações discursivas.

Concordo com Souza ([2003]2007) quando diz que a dissertação não é um texto, mas um mecanismo de que se vale o locutor para apresen-

tar seus julgamentos ao interlocutor. Ela poderá estar inserida em qualquer texto, contudo, os textos temáticos são predominantemente dissertativos, pois têm como característica central expor um ponto de vista.

Para Travaglia (1991), com quem concordo, dissertar não é o mesmo que argumentar, uma vez que para cada um dos modos tem-se uma enunciação específica, em relação ao referente para o qual o texto é destinado, ao assunto, ao objeto do dizer.

Nessa relação, o modo enunciativo se constrói segundo a perspectiva de atualização temporal e espacial que o enunciador assume em relação ao próprio objeto do dizer. Assim, o enunciador coloca-se na dissertação na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço.

O autor diz, ainda, que o modo enunciativo da dissertação estabelece um objetivo da enunciação, o qual se traduz na atitude do enunciador em relação ao seu objeto de dizer, buscando-se refletir, explicar, avaliar, conceituar, expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações. Geralmente, na dissertação, o interlocutor é genérico, uma vez que o texto é feito para qualquer leitor[3].

Essas relações mencionadas pelo autor se entrecruzam, definindo o tipo de interação, o modo enunciativo que se estabelece numa dada situação discursiva, instaurando-se posições distintas entre locutor e interlocutor no processo de enunciação. Para o autor, a posição do interlocutor na dissertação se configura da seguinte forma: "a dissertação instaura o interlocutor como um ser pensante, que raciocina" (TRAVAGLIA: 1991, p.50).

Além disso, a dissertação pressupõe uma temporalidade que se evidencia pela ordenação das situações expressas no texto, caracterizando-se, também, pela simultaneidade em relação ao tempo referencial. Segundo Travaglia (1991), de modo geral, as relações que as situações estabelecem

3. Infelizmente, apesar de o texto dissertativo ser destinado a alguém, na escola ele não proporciona um momento dialógico de fato, uma vez que sua função escolar é meramente avaliativa e, nessa perspectiva, punitiva na maior parte das vezes

entre si na dissertação são de natureza lógica: premissa e conclusão; problema e solução; tese e evidência; definição e exemplos; causa e efeito, etc. Como é um texto que se presta mais à análise, à interpretação, a fazer conhecer uma dada realidade por meio de conceitos e generalizações, ele se apresenta, muitas vezes, abstraído de tempo e espaço.

O autor diz, também, que na dissertação a perspectiva do enunciador é a do conhecer; um conhecer conceitual, que diz o que é, envolvendo a reflexão e o raciocínio, portanto a razão. Esse conhecer ao qual o autor se refere é abstrato, por ser concretizado a partir de um modelo, e sempre genérico.

Dissertar é uma atividade tipicamente escolar, como já disse antes. O texto dissertativo está na escola, e foi criado por ela, com a finalidade de desenvolver a competência lingüístico-discursiva argumentativa escrita do aluno (SOUZA, [2003]2007), sendo considerado, pois, um gênero escolar (DOLZ e SCHNEUWLY [1996]2004), uma vez que sua circulação ocorre nessa esfera de atividade humana[4].

## 3. A dissertação no LDP Português: linguagens

Para a realização de um estudo acerca da produção escrita proposta pelo LDP, inicialmente é necessário que se tenha um parâmetro de observação a respeito do que seria um LDP eficaz no ensino de produção de textos (orais ou escritos), independente do agrupamento ao qual os textos concretizados em gêneros do discurso estudados se enquadrem.

Uso como parâmetro as idéias de Marcuschi e Cavalcanti (2005), defensoras de que o bom LDP é aquele que permite a problematização das práticas de letramento, oferecendo ao usuário, no caso o aluno, a oportunidade de participar de momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso. Além disso, o bom LDP opera com gêneros do discurso que circulam socialmente, considerando-se aí as práticas

4. Apesar disso, segundo Souza ([2003]2007), a dissertação tem extrapolado o universo escolar, passando a fazer parte das práticas sociais de escrita, tendo em vista sua requisição em exames vestibulares, concursos públicos, exames avaliativos propostos pelo MEC (ENEM) e no processo seletivo de algumas empresas públicas e privadas.

discursivas[5] dos interlocutores. Esse enfoque, segundo as autoras, está diretamente interligado à noção de letramento, visto como "o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 1998 Apud MARCUSCHI e CAVALCANTI: 2005, p. 240). A noção de língua enquanto atividade histórica e situada, na qual se acham envolvidos os usuários para construir e reconstruir permanentemente uma versão pública do mundo, também é imprescindível, segundo as autoras, para o enfoque necessário a um trabalho eficaz feito por um LDP.

A proposta de trabalho com a dissertação aparece na Unidade IV, Capítulo 1. Inicialmente o LD traz algumas reflexões acerca do texto dissertativo, o que é bastante pertinente, uma vez que, segundo Souza ([2003]2007), com quem concordo, o ensino da dissertação fornece ao aluno habilidades necessárias para que ele possa produzir outros gêneros expositivos. Por conta disso, o trabalho com a dissertação na escola constitui-se em um excelente momento para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita do aluno. Além disso, a partir do domínio das habilidades para a produção do texto dissertativo o aluno poderá evoluir para a produção de outros textos com viés argumentativo.

O LD faz a seguinte pergunta: dissertar é argumentar? Para respondê-la, apresenta um texto feito por uma candidata do exame vestibular da UNICAMP (2000; p.232 do LD). Após o texto, o LD apresenta questões relacionadas à estrutura composicional do texto dissertativo, mas não só. Algumas delas dizem respeito ao estilo do texto.

(1)

1. O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

a) Identifique os parágrafos que constituem essas partes. A intro-

5. As autoras usam a noção de gênero textual. Porém, por concordar com as idéias desenvolvidas pelos estudos voltados para a noção discursiva, usei o termo discursivo, uma vez que considero gênero discursivo todas as formas de enunciado que variam de acordo com as esferas sociais de comunicação, levando em conta a interação entre interlocutores e a enunciação.

dução é constituída pelo 1º parágrafo; o desenvolvimento pelo 2º e pelo 3º; e a conclusão pelo 4º parágrafo.[6]

[...]

2. Observe os parágrafos do desenvolvimento, que dão sustentação à tese.

[...]

3. Observe a conclusão do texto.

[...]

5. Observe a linguagem do texto:

a) A autora emprega uma linguagem pessoal e subjetiva ou impessoal e objetiva? Justifique sua resposta. Uma linguagem impessoal objetiva, pois, ao usar, a 3 pessoa, a autora não se coloca diretamente no texto. Professor: comente com os alunos que, em "Vivemos", a 1 pessoa do plural generaliza, e a expressão tem sentido equivalente a "todos vivem".

b) Que tipo de variedade lingüística foi empregado? A variedade padrão. (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.233)

A última dessas questões pede para que o aluno troque idéias com os colegas para que concluam se há diferenças entre o texto argumentativo e o texto dissertativo escolar[7]. A forma como o LD aborda os dois coloca os mesmos realmente como gêneros escolares, indicando que a escola, nas atividades de produção escrita, acabou construindo para si modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula. A dissertação escolar concretiza uma dessas práticas.

Na seqüência, aparece a exposição do que seria a dissertação escolar e a argumentação (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.234). A conclusão trazida sobre o assunto é que nas situações escolares, quando se vir perante uma solicitação de produção de um texto dissertativo, o aluno deve, na verdade, produzir um texto argumentativo. Como orienta-

6. A parte em negrito é o que o LD propõe como resposta.

7. O LD responde, para o professor, que não há diferenças. Diz, ainda, que, embora o vestibular solicite uma dissertação, geralmente a expectativa, pelos temas propostos, é que o candidato produza um texto argumentativo.

ção para o professor a respeito dessa questão, o LD esclarece que o texto dissertativo é pertencente ao grupo do expor, citando como exemplos relatório escolar, verbete de enciclopédia, dentre outros.

Abordagem confusa esta feita pelo LD ao afirmar que não existem diferenças entre argumentar e dissertar. Se o texto dissertativo é da ordem do expor, conforme o próprio LD, como não haver diferença entre ele e o texto argumentativo, da ordem do argumentar? Na proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly ([1996]2004), o agrupamento da ordem do argumentar prevê a discussão de problemas sociais controversos, tendo sua sustentação na refutação e na negociação de tomadas de posições, ao passo que o agrupamento da ordem do expor prevê a transmissão e construção de saberes, sendo sustentado pela apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Na proposta do grupo de Genebra, o que aparece no grupo do expor é o texto expositivo em LD, mas os proponentes não o categorizam como dissertação, nem as tradutoras fazem qualquer menção a isso[8].

O que o LD demonstra é o desconhecimento de que a dissertação é um texto que apresenta uma questão a ser desenvolvida, construindo-se uma opinião que responda a uma questão proposta. Na dissertação, a tentativa é de ganhar a adesão do outro, fazê-lo concordar com a enunciação do locutor (orador segundo Aristóteles ([350 a.C.]1998) sem, no entanto, mudar sua atitude. Para Delforce (1992), a dissertação é um texto no qual a atividade enunciativa fundamental consiste em interrogar e responder, e não em afirmar ou refutar.

A característica principal da dissertação, nas palavras de Delforce, é a atenção que se dá ao exame de uma questão, pela sua relevância, tornando-se inadequado apresentar de imediato uma resposta. Já para Travaglia (1991), na dissertação busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, o expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber, asso-

8. As tradutoras são Roxane Rojo (professora, na época em que foi feita a tradução, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP. Atualmente ela é integrante do corpo docente do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas) e Glaís Sales Cordeiro (professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra).

ciando-se à análise e à interpretação.

A proposta de escrita do Capítulo 1 é a seguinte.

> E você, o que pensa sobre o tema em debate: Deve haver ou não censura na TV? Tome uma posição, sim, não ou em termos – e, a exemplo do texto ”Cultura e Sociedade”, produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista[9]. Ao produzir o texto, sugerimos que você siga as orientações que se encontram na página 163, dadas a propósito do texto argumentativo. Escreva levando em conta o perfil dos interlocutores: o professor, os colegas da sua e de outras classes, professores e funcionários da escola. Procure escrever de modo a atrair a atenção deles, de levá-los à reflexão crítica sobre o tema.
>
> Concluído o texto, dê a ele um título interessante e faça uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie seu texto argumentativo, que se encontra na página 163, e reescreva-o se necessário. Em seguida, reúna-se com os colegas de seu grupo e troquem o texto, de modo que um leia o do outro e faça sugestões. Se achar conveniente, refaça o texto e exponha-o no mural, para que todos possam lê-lo. (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.236)

No final da apresentação da proposta, ao solicitar que o aluno troque o texto com os colegas, percebe-se um destino mais interessante para o mesmo do que apenas o professor, cuja tarefa principal será avaliá-lo. Porém, concordo com Costa Val (2003) ao afirmar que, quando a única possibilidade de socialização do texto se limita à sala de aula, esse procedimento pode perder o caráter de promoção de interlocução para assumir um ritual obrigatório e sem sentido.

Na proposta de produção, mais uma vez a confusão entre as duas “modalidades textuais” se estabelece, tendo em vista que no texto explicativo apresentado sobre o que é a dissertação escolar e argumentação, o LD afirma que “dissertar é discorrer sobre um assunto, é expor um conjunto de informações sobre ele, seja explicando ou descrevendo,

9. O texto deverá ser produzido após a leitura de um pequeno conjunto de textos (p. 235) que trazem opiniões variadas sobre a TV.

seja detalhando ou exemplificando" (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.234). Nessa explicação, não se fala sobre o fato de que na dissertação ocorre defesa de ponto de vista, tão comum no texto argumentativo segundo o próprio LD (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.234). Essa relação feita pelo LD entre o texto dissertativo e o argumentativo pode gerar dúvidas no aluno.

Quando o LD propõe ao aluno que "produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista" (CEREJA e MALHÃES: 2002, p.236), coloca as duas modalidades no mesmo patamar. Porém, ao explicitar o que cada uma demonstra, não diz que na dissertação podem ser apresentados argumentos, uma vez que, na produção de um texto dissertativo o autor é orientado a procurar idéias a partir de leituras, para desenvolvê-las discursivamente num processo de construção. Essas idéias poderão gerar argumentos e exemplos em torno da questão examinada (no caso aqui se a censura deve ou não haver na TV). Segundo Garcez (2001), no texto dissertativo especifica-se e detalha-se o ponto de vista em relação a uma idéia preliminar, não só pelo aprofundamento da reflexão, mas também pelo esclarecimento de posições em relação ao assunto. Porém, não existe tentativa de mudança de opinião, o que entraria no campo de atuação da convicção e do texto argumentativo.

Seguindo o modelo estrutural mais comum de dissertação (GONÇALVES, 2002), no caso em observação, as partes do texto a ser produzido pelo aluno seriam: situação-problema: "muitas pessoas defendem a criação de um órgão que censure a programação; outras preferem medidas mais leves, como a criação de um código de ética a ser respeitado pelos canais, outras ainda acham que essa é uma questão que cabe a cada família resolver" (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p. 234); discussão: "Deve haver ou não censura na TV?" (CEREJA e MAGA-

LHÃES: 2002, p.236); solução-avaliação: "Tome uma posição, sim, não ou em termos e produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista" (CEREJA e Magalhães: 2002, p.236).

## 4. A abordagem da professora para a dissertação

A professora usou duas aulas geminadas (dia 04 de dezembro de 2007) para desenvolver a seção de produção de textos com os alunos. Sua aula começa com a solicitação para que os alunos façam a leitura oral do texto apresentado pelo LD (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.232). Em seguida, ela solicita que comen tem o tema do texto. Alguns se prontificam a comentar do que trata o texto, destacando pontos isolados do que foi apresentado por ele[10].

Em seguida, a professora complementa a fala dos alunos e pergunta que texto é aquele que acabara de ser lido. Com essa atitude, ela já favorece a instauração da ZPD (VYGOTSKY: ([1933]1988)[11].

(1)

1 Pr: Que texto é esse que a gente acabou de ler, pessoal?

2 Al: É um texto informativo, professora.

3 Al: É um texto dissertativo.

4 Pr: Certo. Os dois tão certos. É um texto informativo e é um texto dissertativo. Agora, por que ele é um texto dissertativo?

5 Al: Porque tem introdução, desenvolvimento e conclusão.

A resposta da aluna dá indícios de que o método de ensino do LD estava sendo apropriado por ela, uma vez que em vários momentos ele afirma para o aluno que um texto argumentativo é composto pelas três partes mencionadas[12].

(2)

6 Pr: Muito bem. Na introdução do texto dissertativo apre-

10. O texto trata da importância da água ao longo da história da humanidade

11. Vygotsky ([1933]1988, p.97) diz que ZPD "é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes".

senta-se o assunto a ser discutido, no desenvolvimento as informações acerca do que é pertinente para a construção da argumentação e por fim a conclusão, momento que pode-se retomar a idéia geral apresentada na introdução ou apresentar uma solução, ou possível solução, para determinado problema discutido ao longo do texto.

Pelas considerações da professora, é possível perceber que ela compartilha das idéias teóricas apresentadas pelo LD, ambos, aparentemente, orientados pelas afirmações de Toulmin ([1958]2006).

Dando continuidade à aula, a professora lança nova pergunta aos alunos.

(3)

7 Pr: Ok, turma, agora me digam o que é argumentar.
8 Al: É questionar.
9 Al: Eu acho que é assim, comentar alguma coisa.
10 Al: É expor as idéias, professora.
11 Pr: Tá. E o que se pretende quando se argumenta?
12 Al: Pretende mostrar um ponto de vista.
13 Pr: Ok. E o que é persuasão?
14 Al: Persuadir é convencer, professora.
15 Pr: Exatamente isso.

O aval positivo da professora, mais uma vez, indica a forte influência do LD, tanto na sua prática, quanto no conhecimento prévio dos alunos. Digo isso pelo fato de que o LD já havia dado indícios de confusão entre os conceitos persuasão e convicção, como já discuti antes. A professora não percebeu que houve confusão por parte do LD na forma de encarar o que é persuadir e o que é convencer.

Ocorre que a professora apresenta outra opção de modalidade textual: o texto dissertativo argumentativo, não apresentado pelo LD. Certamente por conta das afirmações do LD sobre o fato de a dissertação e

12. Isso ocorre nas considerações do LD sobre o editorial, o artigo de opinião e a dissertação escolar (9° ano).

a argumentação serem iguais. Em sua explanação, a professora melhora as considerações do LD em relação à confusão entre a persuasão e a convicção.

(4)

16 Pr: Bom, pessoal, até agora a gente tava vendo esses textos e tem falado do texto dissertativo, que é esse texto que traz a apresentação de um ponto de vista, mostrando o que a pessoa pensa sobre alguma coisa, né? É uma dissertação mais expositiva. Ok. A partir de agora a gente vai falar de um outro texto, diferente, o texto dissertativo argumentativo. O que é esse texto? É aquele que tem a finalidade de convencer, ou fazer o outro olhar certo fato com outro olhar. Convencer, pessoal, é fazer com que o outro aceite um ponto de vista como sendo verdadeiro, ta? Então essa dissertação argumentativa tem uma idéia e defesa de um ponto de vista com a apresentação de argumentos, certo?

Como ela não menciona o fato de que no campo da convicção é preciso que haja mudança de um ponto de vista já definido, indica diferença quanto ao que alguns teóricos entendem ser persuadir e convencer[13].

A professora então relembrou com os alunos a leitura feita em aulas anteriores do texto "Ela tem alma de pomba", de Rubem Braga (In: CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.226). O texto, apesar de ser uma crônica, apresenta alguns argumentos de seu autor acerca do fato de que para alguns a televisão é pura diversão, ao passo que para outros é uma forma de manipular e controlar as pessoas. A intenção da professora era fazer com que os alunos percebessem que a argumentação e a apresentação de pontos de vista são inerentes a qualquer texto, indo ao encontro das idéias de Koch (1996), para quem a argumentatividade é algo inerente à própria língua, não podendo ser acrescentada a ela, posteriormente, em determinadas situações de interação.

13. Persuadir (do lat. persuadere – per + suadere, sendo que per significa "de modo completo", e suadere "aconselhar" [não impor]) consiste em levar alguém a crer, a aceitar ou decidir fazer algo, agir, sem que daí decorra, necessariamente, uma intenção de iludi-lo ou prejudicá-lo, tampouco a de desvalorizar a sua aptidão cognitiva e acional (AUGUSTO, 2006). Convicção vem de cum+vicere = vencer o opositor com sua participação. Tecnicamente denota convencer a mente através de provas lógicas: indutivas (exemplos ou dedutivas (argumentos), levando alguém a acreditar naquilo que dizemos. Assemelha-se, nas palavras de Augusto (2006) a docere (ensinar). Convencer é fazer alguém pensar como nós, mas não só. Ao se convencer, esse alguém muda de atitude, de postura, sua opinião primária é vencida.

Em seguida ela retorna à discussão do texto lido na aula atual

(5)

17 Pr: [...] Agora vamos achar aí no texto onde é que ta a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, certo? (os alunos começam um pequeno tumulto e vários falam ao mesmo tempo. A professora faz com que se acalmem para que ela possa falar). Bem, a introdução é o primeiro parágrafo, ta? Porque é quando o autor fala da importância da água e do desperdício das pessoas. E o desenvolvimento?

18 Al: Uai, deve ser o segundo parágrafo.

19 Pr: Só o segundo?

20 Al: Não. Deve ser o segundo o terceiro, porque o texto só tem quatro parágrafos. Pela lógica o último é a conclusão.

21 Pr: Espertinha você, heim? (risos de todos) Não é porque é o último que tem que ser ele a conclusão. Pode ser que a conclusão comece no penúltimo. Cuidado para não fazer bobagem achando que é tudo assim tão simples, heim!? O segundo e o terceiro são o desenvolvimento porque apresentam argumentos que dizem respeito à idéia central do texto. O último conclui, porque a autora apresenta uma proposta para resolver o problema da água no planeta, ta? Agora me digam: este texto é argumentativo? Por quê?

22 Al: É. Porque tem ponto de vista e defesa desse ponto de vista, né?

23 Pr: Né!

Os alunos foram solicitados a ler o que aparece na página 234[14]. Por fim, a professora lê a proposta de produção (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.236), solicitando que os alunos não deixem de apresentar argumentos para defender o ponto de vista assumido. Os alunos iniciam e concluem, na classe, a produção do texto.

14. Nesta página aparece um texto cuja intenção é mostrar o que o LD pensa ser a diferença entre a dissertação escolar e a argumentação.

## 5. Os textos produzidos pelos alunos

Dos 28 alunos presentes, somente 24 entregaram o texto. Como o LD solicita que o texto dos alunos seja a resposta a uma questão, era de se esperar que essa resposta ficasse explícita . A maioria dos textos (75%) foi feita apresentando essa resposta, o que fez com que fossem muito mais a apresentação dela do que um texto com viés[15] argumentativo.

Dos textos que indicam favorabilidade à censura na TV, 17% são iniciados com o uso explícito do sim. O próprio LD indica que a decisão do aluno pode ser sim, não ou em termos. Assim, foram constatadas as seguintes ocorrências para essa resposta.

Tabela 1: Respostas dos alunos à questão feita pelo LD

| Ocorrências | Valor percentual |
|---|---|
| 1. Sim | 33% |
| 2. Não | 42% |
| 3. Em termos | 25% |
| Total | 100% |

O LD solicita que o aluno dê título ao seu texto quando o mesmo for concluído. Assim, 67% dos textos trazem título. Outra solicitação do LD era para que esse título fosse interessante. No entanto, os títulos dos alunos não trouxeram atrativos. Do total de textos que trazem título, 62% mencionam a censura. 56% deles mencionam a TV, incluídos os que também mencionam a censura.

Alguns alunos mostraram nos textos que não entenderam o que é censura. Em 8% deles ela foi tratada como um programa ou algo parecido. Essa ocorrência prejudicou a construção da argumentação, uma vez que o encaminhamento dado pelos alunos acabou sendo diferente do que se esperava: a apresentação de uma argumentação que indicasse ao leitor/interlocutor a posição favorável ou não à instauração da censura

15. Como mostrado no item 3, a proposta para o texto é a seguinte: "E você, o que pensa sobre o tema em debate: Deve haver ou não censura na TV? Tome uma posição, sim, não ou em termos – e, a exemplo do texto "Cultura e Sociedade", produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista".

na TV. Pelos exemplos abaixo, fica perceptível o equívoco do percentual de alunos mencionado.

| Ocorrências |
|---|
| 1. Na minha opinião, a censura deve ser mostrada, mas na hora adequada. [...] |
| 2. Na minha opinião não deve haver censura na TV, pois pode haver crianças assistindo, apesar que a maioria dorme cedo [...]. A censura leva muitas coisas para as crianças de ruim [...] |

**Figura 1: Equívoco dos alunos**

A apresentação da opinião/ponto de vista era esperada num grande percentual de textos, tendo em vista que os alunos deveriam demonstrar sua opinião acerca da questão deve haver ou não censura na TV? Minha expectativa foi prontamente atendida, uma vez que todos os alunos demonstraram sua opinião.

33% dos alunos indicaram serem favoráveis à implantação da censura na TV, 42% contra e 25% parcialmente a favor e parcialmente contra. Na indicação dessa opinião, exatamente 50% dos alunos a fez explicitamente com o uso de na minha opinião ou algum equivalente. Os demais indicam a opinião de maneira implícita, mas possibilitando que se perceba sua favorabilidade ou não à implantação da censura na TV.

Dos alunos que apresentam a opinião com o uso de na minha opinião, 67% fazem isso logo no início do texto. Iniciar apresentando a opinião acerca da pergunta feita pelo LD pode ser mais persuasivo do que trazê-la no final do texto, uma vez que o leitor/interlocutor, de imediato, saberia a opinião do aluno/locutor e, lendo a dissertação, detectaria o que ele colocou como sendo as justificativas para aquela opinião. Por outro lado, apresentá-la no final pode ser também bastante persuasivo, por conta de o leitor/interlocutor do texto ter que lê-lo por completo para visualizar essa opinião, conhecendo os argumentos usados e, quem sabe, aceitando-os.

Como dito antes, todos os alunos indicaram sua opinião a favor ou contra a implantação da censura na TV. No entanto, não foram todos que apresentaram justificativa para essas opiniões. A ausência dessa justificativa em cerca de 65% dos textos enfraqueceu a argumentação, uma vez que o LD solicita que os alunos defendam seu ponto de vista e a professora explicou que a argumentação ocorre quando existe a apresentação de ponto de vista e posterior defesa. As ocorrências para apresentação de justificativas foram.

| Opinião | Justificativa |
|---|---|
| 1. Não deve haver censura na TV | [...] A TV não tem que tirar programas sem censura para que as crianças não assistem programas inadequados. E os que querem assistir o programa na TV? [...] cabe a cada um o que deve ou não assistir na TV, pois cada um é livre e ninguém é obrigado a assistir um programa que não quer ou que acha inadequado assistir [...] |
| | [...] tem que partir de cada pessoa que tem seus filhos em casa ir lá e desligar a TV, porque isso não é culpa das emissoras e sim de quem assiste, porque todo programa tem no começo a especificação da idade de quem pode assistir [...] |
| | [...] o que ver na TV é decisão das pessoas que assistem [...] nós que temos que decidir o que queremos ou não queremos assistir na televisão [...] |
| | [...] mesmo censurando os programas, as pessoas podem recorrer a internet e a outros recursos. [...] é melhor você assistir junto com seu filho do que ele assistir sozinho e entender algumas coisas erradas. [...] as pessoas são mais liberais, hoje em dia coisas que antes eram proibidas são comuns. Depois do movimento rip não existe mais repressão. Por isso não deve haver censura e sim mostrar tudo, melhor aprender assim do que de outra forma. |

| | |
|---|---|
| 2. Deve haver censura na TV | [...] para se saber o que tem em um filme antes de iniciá-lo, por exemplo, se você e sua família estiver vendo um filme e derrepente os personagens começam a se despir, com certeza você vai ficar constrangido, o que não vai acontecer se houver censura antes de iniciar. |
| | [...] tem cenas inadequadas em certos horários que podem ser mostradas para as crianças. [...] a televisão também é um meio de aprendizagem [...] deveria passar cenas em horários adequados para cada tipo de idade. |
| | [...] há programas na TV que mostram ação, terror, sexo e isso tudo é muito prejudicial [...] |
| | [...] as crianças aprendem coisas que não são para a sua idade [...] |
| | [...] crianças e adolescentes vêem pornografia [...] |

**Figura 2: Apresentação de justificativas para os argumentos**

As justificativas dos alunos para o fato de que não deve haver censura na TV foram mais elaboradas. Isso se deu, certamente, pelo fato de eles considerarem que para ser favorável a não censura era preciso justificar melhor a fim de persuadir ou convencer o auditório, tendo em vista que essa não deve ser a opinião mais comum em sociedade. A esse respeito, temos a opinião de Breton (1999 Apud LEAL e MORAIS, 2006), para quem devem ser mais bem justificadas mudanças do que permanências; rupturas de conduta do que hábitos. Isso significa que se um ponto de vista defendido se distancia do que em geral a sociedade aceita, faz-se necessário uma justificação mais elaborada. Como a professora, nem o LD, abordam nada a respeito de que justificativas para pontos de vista diferentes devem ser mais elaboradas, fica uma evidência de que os alunos trouxeram para a classe seu conhecimento extra-escolar acerca da construção de um texto argumentativo consistente.

Para apresentar a justificativa, a maioria dos alunos usou o porque ou o pois na apresentação do porquê ser favorável ou não à aplicação da censura na TV.

**Tabela 2: Operadores argumentativos – texto argumentativo: dissertar é argumentar?**

| Ocorrências | Valor percentual |
|---|---|
| 1. Porque | 29% |
| 2. Pois | 21% |
| 3. Mas | 17% |
| 4. Então | 12% |
| 5. Por isso | 10% |
| 6. Apesar de | 5% |
| 7. Enfim | 1% |
| 8. Mas também | 1% |
| 9.Diante disso | 1% |

1% dos textos produzidos usa o operador "mas também", o qual, segundo Koch (1996), encadeia duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido, sendo seus elementos encadeados por meio de tal operador. Já na conclusão do texto, 1% apresenta o operador "enfim" ou o "diante disso", para concluir a apresentação das idéias e encaminhar o texto para o fim.

Pela forma como o LD encaminhou a proposta de produção, era esperado um alto número de dêiticos de pessoa (indicativos de pessoalidade) nos textos dos alunos, o que de fato ocorreu. O uso dessas marcas não deve ter sido motivado pelo entendimento dos alunos acerca do efeito que causa no texto o uso de mais pessoalidade e subjetividade ou não. Digo isso porque as atividades de exploração do texto-base (Cf. CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.233) traziam uma questão sobre a pessoalidade, mas não foram trabalhadas pela professora.

Assim, 67% dos textos trouxeram essas marcas explicitamente e 33% não, caracterizando-se, pois, como impessoais. Dos textos que trazem a marca de pessoalidade explícita, 50% o fazem com o uso da ex-

pressão na minha opinião. As ocorrências mostro a seguir.

| Ocorrências |
|---|
| 1. Na *minha* opinião [...] |
| 2. Se não *estamos* satisfeitos com a programação de nossa TV, [...] |
| 3. *Eu* não acho que tem que por mais censura [...] |
| 4. No *meu* ponto de vista, [...] |
| 5. *Eu* sou contra a censura, [...] |
| 6. *Eu* sou a favor, porque [...] |
| 7. E também *a gente* adolescente temos direito. [...] |
| 8. *Eu* acho que é muito bom proibir as crianças [...] |

**Figura 3: Dêiticos de pessoa**

Mesmo tendo usado o recurso da pessoalidade, é provável que os alunos desconheçam de fato o emprego da 1ª pessoa, bem como os efeitos de sentido que estão por trás da explicitação feita pelo sujeito enunciador em seu enunciado, como forma de persuadir o leitor e de mostrar claramente sua opinião.

Era esperada ainda ausência de referência ao interlocutor, tendo em vista o encaminhamento do LD para que o texto fosse a resposta a uma pergunta dirigida diretamente ao aluno. Assim, somente 8% dos textos trazem essa referência, com o uso do você. Em um dos casos, o aluno se refere aos pais, seus interlocutores, dizendo "é melhor você assistir [TV] junto com seu filho". No outro caso, não fica claro se a referência é aos pais ou aos filhos: "se você e sua família estiver vendo um filme e derrepente os personagens começarem a se despir, com certeza você vai ficar constrangido". Em ambos os casos, a construção foi interessante, porque acabou por imprimir ao texto uma nuance diferente dos que não trouxeram marcas de interlocução e acabaram se configurando como realmente feitos exclusivamente para a professora.

Foi pequeno o número de modalizadores deônticos, ocorrendo em apenas 12% dos textos produzidos. Minha hipótese para isso é que o texto, eminentemente persuasivo, intencionava apenas apresentar a opinião do seu autor sobre determinado fato, não tendo a intenção de manipular vontades e modificar opiniões, ou então faltaram instruções do LD e da professora. As ocorrências foram.

| Ocorrências |
|---|
| 1. [...] *com certeza* você vai ficar constrangido, o que não vai acontecer se houver censura antes de iniciar. |
| 2. [...] *Com certeza* a censura *tem que* ter somente depois que termina o horário nobre [...] |
| 3. [...] Por isso *tem que* mostrar na televisão sim [...] |

**Figura 4: Modalização deôntica**

Para a modalização apreciativa, a ocorrência não foi muito marcante, aparecendo em apenas 37% dos textos produzidos. Esse tipo de modalização era importante na dissertação dos alunos, uma vez que eles deveriam apresentar ao leitor sua apreciação de valor a respeito do que estava sendo discutido. Ao fazer tal apresentação, a indicação de valor é quase imprescindível. Foram detectados os exemplos abaixo.

| Ocorrências |
|---|
| 1. [...] A televisão sem censura pode facilitar a vida de alguns pais [...]. A censura *é inútil nos dias de hoje* [...] |
| 2. [...] então *é melhor* proibir. |
| 3. [...] Na televisão tem coisas *muito sem cabimento* [...] |
| 4. A TV tem sido um meio de comunicação *muito bom* ao longo dos anos [...] |
| 5. [...] Existem na televisão *programas fabulosos* [...] |
| 6. [...] De um lado *é bom* [a censura]. Mas por outro lado *é ruim* [...] |
| 7. [...] A censura *é essencial* para a televisão [...] |
| 8. [...] *É melhor* você assistir junto com seu filho do que ele assistir sozinho [...] |

**Figura 5: Modalização apreciativa**

## 6. Considerações finais

Na proposta de produção da dissertação, o LD solicitou que o aluno colocasse sua opinião, ou seu ponto de vista, acerca de determinado tema. Ao dar a opinião, ou ponto de vista, a justificação é favorecida, porém não se dá o processo de negociação, tão necessário nos textos argumentativos. Segundo Souza ([2003]2007), instruir o aluno a dar opinião ou expor ponto de vista pouco contribui com a negociação, porque o leva a apenas basear-se no próprio ponto de vista. Não favorecer a negociação foi um ponto negativo.

Um aspecto positivo no trabalho do LD para a proposta do texto em observação diz respeito à explicitação do contexto de circulação do texto, apesar de ele ser a classe ou a própria escola. O contexto escolar ser o mais privilegiado traz certos problemas. Para Marcuschi e Cavalcante (2005), restringir o texto ao ambiente escolar dá a ele a característica básica da redação. As autoras chamam essa redação de endógena, uma vez que se origina e se esgota nela mesma. Afirmam, ainda, que o professor, ao agir dessa forma, faz com que a produção de um texto pelo aluno tenha como meta o cumprimento de uma tarefa meramente escolar. O professor lê o texto, visando atribuir a ele uma nota, e o devolve ao aluno, que considera o processo encerrado e não retoma a produção feita outrora. É essa abordagem meramente pedagógica que dá ao texto produzido pelo aluno a caracterização de redação, tornando-o assim, para Marcuschi (2004 Apud MARCUSCHI e CAVALCANTI, 2005), um novo gênero do discurso.

A respeito das aulas, percebi que poucas contribuições foram trazidas pela professora em relação ao que o LD já apresentava, especialmente a respeito da ampliação dos assuntos apresentados. A forma como ela abordou o assunto em discussão na aula não chegou a propiciar uma reflexão mais detida acerca das instâncias (política, ideológica, social)

que ele podia suscitar. Sua função foi a de organizadora do contexto pedagógico, dando as coordenadas sobre que atividade do LD os alunos deveriam fazer e como desenvolvê-la a partir das instruções dele.

Em sua aula, a professora se prendeu mais à exploração dos aspectos estruturais e composicionais do texto argumentativo ou às considerações do LD sobre o texto-base. Um ponto a ser destacado diz respeito às suas tentativas em estimular nos alunos a construção do conhecimento.

No tocante aos textos escritos pelos alunos, de maneira geral, seus produtores demonstraram capacidade para sua construção, havendo apresentação de ponto de vista, justificativa, conclusão e tentativa de interlocução com o leitor/interlocutor.

Alguns alunos demonstraram que a escrita parece ter a única finalidade de cumprir uma tarefa escolar e não desempenha as funções maiores de comunicação e interação. Houve consideráveis ocorrências de textos iguais, um copiado do outro, e de textos que não passavam de cópia de partes do texto-base apresentado pelo LD. O que esses alunos acabaram realizando foi uma atividade de escrita, uma redação escolar, mas não uma atividade de produção de texto.

Um dado marcante diz respeito ao fato de que grande parte dos alunos apresentou opiniões/pontos de vista semelhantes uns aos outros em relação ao tema discutido nos seu texto. Essa opinião estava em torno daquilo que é considerado pela maioria como o mais adequado à instituição. A esse respeito, Rojo (1999) afirma que a relação assimétrica entre professor e aluno na classe tende a fazer com que este assuma a voz institucional, apresentando aquilo que ele pensa ser a opinião da escola, muitas das vezes anulando a sua própria opinião, deixando de se manifestar, apagando o sentido de arena atribuído por Bakhtin/Volochínov ([1929]1981) à palavra, isto é, de confronto entre valores sociais contraditórios.

Tendo em vista o fato de que o LD e a professora não enfatiza-

ram efetivamente possibilidades de levar os alunos à construção da argumentação efetivamente, adotando estratégias pedagógicas que interviessem na construção do texto escrito pelos alunos, pode-se concluir que eles levaram para esse texto reflexos de seu conhecimento extra-escolar sobre a produção de gêneros argumentativos escritos. A esse respeito, Abaurre, Mayrink-Sabison e Fiad (2003) dizem que existe a possibilidade de, na produção de textos escritos, ocorrer um processo de transformação dos conhecimentos acerca dos gêneros próprios de esferas de interlocução que apresentam similaridade com a situação proposta, adaptados às novas situações.

Alguns alunos demonstram dificuldade na construção de um texto argumentativo escrito. Isso não significa que esse percentual de alunos não sabe argumentar. Certamente eles elaboram textos argumentativos orais (gêneros primários do discurso) eficientemente, mas ainda encontram dificuldade na sua produção escrita. Essa dificuldade para a escrita pode ser decorrente de certa ineficiência do LD e da abordagem da professora no momento de oferecer aos alunos condições de produção eficientes para a elaboração de um bom texto argumentativo escrito.

A afirmação anterior de que os alunos conseguem argumentar bem oralmente baseia-se no fato de que parte dos alunos inicia o texto pela resposta afirmativa ou negativa (sim ou não) à questão feita pelo LD. Em geral é com sim ou não que damos início à apresentação de uma opinião oralmente, seguida das justificativas para essa opinião. Isso indica que mesmo que eles não dominem bem os mecanismos de argumentação na escrita, ainda é possível que saibam lidar com os característicos da linguagem oral, apesar de o LD se constituir como um gênero secundário escrito e os alunos virem de uma razoável experiência de letramento a partir dele, bem como do convívio com outros gêneros secundários escritos. Apesar do razoável contato com esses

gêneros escritos em outras esferas públicas de atividade humana, Rojo (1999) diz que os alunos trazem para a classe pouca ou nenhuma experiência dessas esferas, o que justificaria pouca habilidade na elaboração de textos argumentativos escritos na escola.

Como a professora não abordou em sua fala a argumentação em si, nem o LD deu maiores explicações sobre isso no Manual do Professor, temos outra indicação de que os alunos que argumentaram o fizeram adotando e adaptando o seu conhecimento extra-escolar sobre a argumentação.

Mesmo os alunos sendo capazes de argumentar, convêm enfatizar que é na escola que eles mais podem refletir sobre estratégias diversificadas para apresentação e defesa de ponto de vista (LEAL e MORAES, 2006). É na escola, também, que eles devem aprender e desenvolver outras estratégias argumentativas, ampliando o seu letramento; estratégias essas que sejam adequadas às variadas finalidades que nos exigem a elaboração de textos em diversas esferas de atividade humana.

Para que a escola consiga ampliar as capacidades argumentativas do aluno, não é necessário apenas um LDP qualificado. Compartilho do pensamento de Pedrosa (2006), para quem um material didático qualificado não produz efeitos positivos se o professor não souber ensinar os objetos apresentados por ele. É preciso investir na formação do professor, para que ele saiba "o que fazer em sala quando se deparar com desafios de qualquer ordem" (PEDROSA: 2006, p. 210) e para que saiba ampliar as orientações do LDP a fim de desenvolver os letramentos do aluno para a produção e consumo de gêneros argumentativos variados. Seria preciso a implantação de um programa de formação acadêmica e continuada que produzisse efeitos na qualidade da prática do trabalho do professor, como o PNLD produz na qualidade do material enviado às escolas.

Acredito que este estudo aponta o fato de que muito do conhecimento sobre argumentação que o aluno mostra no texto não vem da contribuição

direta do LDP, nem do professor. Vem de suas experiências extra-escolares. Esta afirmação encontra suporte nos pressupostos de Van Dijk e Kintsch (1983), para quem os processos interacionais nos quais o sujeito se encontra envolvido o tornam capaz de produzir textos coerentes e bem estruturados lingüisticamente. Nesses processos interacionais, um conjunto de habilidades sobre os variados textos vai sendo construído. Essas habilidades dizem respeito à superestrutura e ao funcionamento discursivo específico de cada um desses textos, incluindo aí os argumentativos, os quais, neste estudo, demonstraram o frágil desenvolvimento da sua aprendizagem na escola.

## Referências

ABAURRE, M. B.; MAYRINK-SABISON, M. L. T. e FIAD, R. S. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In/ ROCHA, G. e VAL, M. G. Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 167-184.

ARISTÓTELES. Retórica. Lisboa: INCM, 1998.

AUGUSTO, F. de F. A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo: a estrutura problema-solução nas redações do SARESP. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In ------. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

------. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, M. (Org). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 529-575.

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens: 5ª à 8ª séries. São Paulo: Atual, 2002.

DELFORCE, B La dissertation et la recherche des idées ou: le retour de l'inventio. In: Pratiques, n 75, 1992. p.3-16.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

GARCEZ, L. H. do C. Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, A. V. O interacionismo na produção de textos dissertativos. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Assis: Universidade Estadual Paulista 2002.

JURADO, S. e ROJO, R. H. R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.37-55.

KOCH, I. G. V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 1996.

LEAL, T. F. e MORAIS, A. G. A argumentação em textos escritos: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, E. e CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In VAL, M. da G. C. e MARCUSCHI, B. (Orgs). O livro didático de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

PEDROSA, M. C. N. S. As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2006.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROJO, R. H. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN. CD-ROM. Florianópolis, ABRALIN, 1999.

ROJO, R. e BATISTA, A. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R. H. R. e BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

SOUZA, E. G. de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P. e BESERRA, N. da S. (Orgs.) Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 163-183.

TOULMIN, S. E. Os usos do argumento. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. Um estudo textual-discursivo do verbo no português. Tese de Doutoramento em, Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

VAL, M. da G. C. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. In ROJO, R. e BATISTA, A. A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

VAN DIJK, T. A. e KINTSCH, W. Strategies of discourse comprehension. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

# O MITO DO OBJETIVISMO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O DISCURSO

*Fátima Cristina Dória Ramirez dos SANTOS*[1]

O objetivo deste artigo é apresentar um panorama geral do fenômeno chamado na cultura ocidental de objetivismo e discutir algumas de suas implicações para o discurso, tomando como base, principalmente, teorias recentes da visão de metáfora conceitual. É interessante observar como isto se dá de maneira tão desapercebida por muitos, inclusive por professores e alunos. Para tal objetivo, faz-se necessário um exame do chamado mito do objetivismo conforme George Lakoff e Mark Johnson (2002). Sendo o objetivismo tão influente em nosso meio, torna-se fundamental a sua compreensão para um melhor entendimento de suas manifestações no discurso. Assim, pretende-se apresentar o objetivismo e seus pressupostos, bem como seus desdobramentos, através dos conceitos estabelecidos por esses autores, dentre outros.

A busca da verdade e do conhecimento sempre fora uma constante na vida do homem ocidental. Apesar de inúmeras tentativas infrutíferas de se chegar a uma conclusão, essa mesma busca pela verdade tem provocado discussões infindáveis, desde os antigos gregos até hoje, e acredito que ainda o fará por muito tempo. Como Lakoff e Johnson (2002) afirmam, a questão da verdade absoluta, principalmente para aqueles pertencentes ao meio científico, ainda é experienciada como um dogma. Em outras palavras, pode-se dizer que, embora não se tenha certeza da inteira verdade, muitas pessoas amedrontam-se diante de quaisquer questões em que tenham que se 'render' a um certo subjetivismo. Eles argumentam que "a verdade é sempre relativa a um sistema conceptual, que qualquer sistema conceptual humano é, em grande parte, metafórico por natureza

1. Professora da UNESA, UNISUAM, SEE e SME.

e, portanto, que não há verdade inteiramente objetiva, incondicional ou absoluta" (LAKOFF e JOHNSON: 2002, p. 293).

De acordo com Lakoff e Johnson (2002), tanto a aceitação total do dogma da verdade quanto de uma exclusiva individualidade, são visões bastante equivocadas que constituem o mito do objetivismo e subjetivismo respectivamente. E, embora equivocadas, pode-se depreender que, na cultura ocidental, há apenas estas duas alternativas: a crença numa verdade absoluta ou a crença na possibilidade de se fazer o mundo a sua própria imagem.

Os autores esclarecem que tanto as metáforas quanto os mitos fazem parte de todas as culturas, e que, portanto, se fazem necessários à medida que as pessoas ordenam suas vidas e dão sentido ao que está em volta delas. Porém, é interessante observar que o mito do objetivismo não só desconhece seus próprios mitos como negligencia a metáfora na sua busca desenfreada pela verdade. Lakoff e Johnson (2002) apresentam uma série de crenças que constituem o mito do objetivismo:

1. "O mundo é constituído por objetos". Os objetos possuem propriedades que existem independentemente de quem os experiencia. Uma pedra, por exemplo, é dura e existe como um objeto separado ainda que não houvesse mais ninguém no universo;

2. "Adquirimos nosso conhecimento do mundo experienciando os objetos e chegando a saber que propriedades os objetos têm e como eles se relacionam entre si";

3. "Compreendemos os objetos de nosso mundo em termos de categorias e de conceitos. Estas categorias e conceitos correspondem às propriedades que os objetos têm neles mesmos e às relações deles com outros objetos". Por exemplo, temos a palavra "pedra" que corresponde ao conceito "PEDRA" e, considerando-se uma determinada pedra, pode-se saber se a mesma se inclui na categoria PEDRA e não em outra;

4. “Há uma realidade objetiva e podemos dizer coisas que são objetivamente, absolutamente e incondicionalmente verdadeiras e falsas sobre ela”. De acordo com a concepção objetivista, o sentido é objetivo e existe independentemente do entendimento humano. Ele não é jamais aquilo que alguém entende sobre alguma coisa, pois o sentido objetivo exclui quaisquer aspectos considerados subjetivos, isto é, contexto, cultura, emoções ou modo de compreensão particular. Ao contrário, deve expressar, através da ciência, explicações corretas e definitivas e por isso progredir continuamente;

5. “As palavras têm significados fixos, isto é, nossa linguagem expressa os conceitos e as categorias em termos dos quais pensamos”. Assim, ao julgarmos se premissas são falsas ou verdadeiras, é necessário que saibamos escolher as palavras para que as usemos de maneira direta e objetiva. Conseqüentemente, podemos nos referir com precisão ao mundo externo, já que a linguagem objetiva reflete o mundo como ele é;

6. “As pessoas podem ser objetivistas e podem falar objetivamente, mas só o conseguem se utilizarem uma linguagem que seja clara e precisamente definida, direta e sem ambigüidade e que corresponda à realidade”;

7. “A metáfora e os outros tipos de linguagem poética, imaginativa, retórica ou figurada podem sempre ser evitados ao se falar objetivamente, e deveriam ser evitados, pois seus significados não são claros nem precisos e não correspondem de um modo claro à realidade”;

8. “Ser objetivo é geralmente uma coisa boa. Somente o saber objetivo é realmente um saber”. Acredita-se que através da objetividade podemos compreender o mundo mais claramente, romper com preconceitos pessoais e sermos mais justos;

9. “Ser objetivo é ser racional; ser subjetivo é ser irracional e se deixar dominar pelas emoções”;

10. “A subjetividade pode ser perigosa, pois ela pode provocar uma

perda de contato com a realidade". Como a subjetividade considera um ponto de vista pessoal, ela pode ser injusta.

Também Ortony (1993) argumenta que a descrição e explicação da nossa realidade física constituem a pressuposição central de nossa cultura. De acordo com o autor, a ciência caracteriza-se pela precisão e ausência de ambigüidade, de tal forma que a linguagem utilizada no seu domínio deve, necessariamente, ser precisa e não tendenciosa; ou seja, literal. Esse tipo de linguagem era privilegiada no âmbito da filosofia ocidental do início do século XX. Ortony (1993) acrescenta que esta crença culminou com os pressupostos do positivismo lógico, o qual influenciou inúmeros filósofos e cientistas num passado recente.

Cabe aqui também citar Pedro Demo:

> A obsessão pela objetividade (da realidade) e neutralidade (do sujeito) no paradigma modernista da ciência sempre foi marca ostensiva, correspondendo menos ao que seria a realidade, do que às expectativas dos métodos de análise. O pós-modernismo colocou em xeque tais crenças porque são apenas crenças. Acreditamos piamente que vemos a realidade assim como ela é, embora a vejamos assim como podemos. (PEDRO DEMO: 2001, p. 23)

Segundo Hessen, (2000) o elemento decisivo na relação de conhecimento é o objeto. É ele que determina o sujeito e este deve ajustar-se àquele. Para tal, basta que o objeto se coloque diante da consciência como algo pronto e determinado em si mesmo. Hessen afirma que Platão foi o pioneiro defensor de tais premissas. Para este, as idéias eram realidades objetivamente dadas. Assim como os objetos do mundo sensível podem ser percebidos, os objetos do mundo supra-sensível (idéias) podem ser contemplados. Conseqüentemente, de acordo com este filósofo, este mundo das idéias torna-se a base sobre a qual se assenta o conhecimento.

Porém, não é somente no âmbito acadêmico que o mito do obje-

tivismo exerce influência. Em sua dissertação de mestrado, Cristiane Cerdera (2002) cita, por exemplo, que em uma entrevista à revista Veja (Janeiro/2002), o psicólogo Michael Shermer, diretor de uma ONG denominada Sociedade dos Céticos, deixa claro que a ciência seria o único campo do saber humano passível de eliminar erros com facilidade. Este fato, embora isolado, parece revelar como as pessoas encaram o papel da ciência na sociedade. Ou seja, o mito parece ser parte integrante do "inconsciente coletivo" já há bastante tempo.

## 1. Considerações sobre o mito do subjetivismo na cultura ocidental

Embora este trabalho focalize primordialmente a questão do mito do objetivismo, faz-se necessário, para um maior entendimento, uma breve discussão a respeito do mito do subjetivismo.

Com o advento da Revolução Industrial e do progresso tecnológico da ciência, nossa sociedade sofreu um processo desumanizador. Como forma de reagir a essa realidade, artistas, poetas e filósofos desenvolveram o que chamamos de tradição romântica. A função principal do Romantismo seria reforçar a dicotomia entre os binômios razão e verdade/arte e imaginação. No entanto, para os contrários ao Romantismo, a racionalidade continuou a ser objetiva, assim como para os objetivistas. Para estes a subjetividade é considerada potencialmente perigosa, pois só o conhecimento objetivo pode levar à verdade.

Como o mito do objetivismo, o subjetivismo também apresenta crenças enraizadas na cultura ocidental. Segundo Lakoff e Johnson (2002) a crença mais arraigada seria a nossa capacidade de usar sentidos e intuições no dia a dia. Muitos acreditam que a intuição pode ser o melhor guia para nossas ações. Seguindo esta perspectiva, a moral, nossos sentimentos e espiritualidade representam os aspectos mais importantes da vida. A arte e a poesia são instrumentos valiosos já que transcen-

dem a racionalidade e objetividade através dos sentimentos e percepções. E, em relação à nossa compreensão pessoal, os significados das palavras baseados no senso comum não são suficientes.

Para o subjetivismo, o objetivismo também é considerado perigoso já que despreza o que aquele considera altamente significativo. A objetividade é compreendida como não-humana e injusta pelo fato de ignorar o que é mais relevante e valorizar o universal e impessoal. Os subjetivistas acreditam que a ciência não tem real valor no universo humano, pois não é capaz de conduzir o homem ao mundo interior.

## 2. A Síntese Experiencialista

Tratando-se do mito do objetivismo e do subjetivismo, não se poderia deixar de mencionar a chamada 'Síntese Experiencialista'. Lakoff e Johnson (2002) defendem uma proposta conciliadora entre correntes aparentemente opostas. O que é mais interessante e inovador é que os autores propõem a metáfora como o instrumento para se realizar essa síntese. Para eles, as visões objetivista e subjetivista estão igualmente equivocadas e se anulam mutuamente. Por isso, eles propõem uma terceira alternativa: a síntese experiencialista. Esta seria a ponte de união entre as duas visões opostas, a partir da metáfora. Esta é considerada como uma espécie de racionalidade imaginativa, cuja função seria nos ajudar a "compreender parcialmente o que não pode ser compreendido totalmente: nossos sentimentos, experiências estéticas, práticas morais e consciência espiritual". (LAKOFF e JOHNSON: 2002,: p.303) Através de uma construção cognitiva do real via metáfora, os autores não consideram o sujeito individual, mas sugerem um sujeito que se constitui a partir de metáforas geradas no âmbito de uma cultura.

O que Lakoff e Johnson trazem de inovação é o fato de que não se trata simplesmente da inexistência de verdades, mas que a verdade é re-

lativa ao nosso sistema conceptual. Ela é construída e usualmente testada por nossas experiências nas interações com outras pessoas de nosso ambiente físico e cultural. Então, embora não exista objetividade absoluta, pode existir um tipo de objetividade relativa ao sistema conceptual de uma cultura. Indubitavelmente, não seria tarefa fácil descartar nossos 'vieses individuais' para se obter o êxito desejado e o equilíbrio perfeito. Também seria exagero dizer que devemos ser movidos puramente por nossas intuições tão subjetivas.

Em relação à questão de justiça, os autores argumentam que valores culturais não representam a última instância, já que normalmente existem diferentes tipos de modelos culturais de justiça. Alem disso, os valores culturais geralmente se modificam com o tempo e a história, o que complica um pouco esta avaliação.

Dessa forma, acredita-se que tanto o mito do objetivismo quanto do subjetivismo fornecem implicações para teorias do conhecimento e pensamento do saber científico. Pode-se exemplificar melhor fazendo uma breve retrospectiva histórica desta área.

## 3. Uma Retrospectiva Histórica

Os sofistas eram extremamente céticos em relação à descoberta da verdade. Já os antigos gregos acreditavam na dimensão transcendental do Ser. (ALMEIDA: 1997, p.13) Por outro lado, para Platão o conhecimento consistia na apreensão dos aspectos imutáveis da existência. Sua filosofia eleva o ideal socrático, o qual tem como base a reflexão e o saber. Já Aristóteles, considerava o conhecimento científico e seu objeto, o ser, como alvo principal. Ao contrário de Platão, argumentava que o verdadeiro conhecimento advinha de informações fornecidas por todos os graus, o que não provocaria ruptura entre o conhecimento sensível e o intelectual necessariamente (CHAUÍ, 1999).

Dentre outros, John Locke destacou-se como iniciador da filosofia do conhecimento. Assim como Aristóteles, também reconhecia graus diferentes de conhecimento, desde a experiência dos sentidos (as sensações) até o pensamento, negando com isso o inatismo. Este sistema filosófico ficou conhecido como empirismo. Entretanto, embora diferentemente de Platão, as concepções de Locke também são de cunho objetivista, uma vez que, como Lakoff e Johnson ressaltam, o filósofo desprezou a linguagem figurativa, considerando-a inimiga da verdade: "O medo da metáfora e da retórica na tradição empirista é o medo do subjetivismo – medo da emoção e da imaginação" (LAKOFF e JOHNSON: 2002, p.300).

Outro filósofo que combateu o subjetivismo foi Descartes. Ele acreditava que era totalmente possível distinguir o verdadeiro do falso na ciência e na filosofia. A razão seria a ferramenta primordial a guiar o homem. Assim como Platão, para ele as idéias eram inatas, auto-evidentes, verdadeiras, claras e simples. Os grandes responsáveis por nossos erros e enganos, segundo Descartes, seriam a cultura, o costume e o exemplo. O que se tem no cerne do sistema cartesiano "é a razão individual contra a cultura" (GELLNER: 1992, p.21). Apesar de ter influenciado bastante o pensamento científico, este sistema começou a sofrer abalos por volta do final do século XVII, quando o italiano Vico propôs uma alternativa para o problema do conhecimento.

Vico (1999) não só questionou as bases do cartesianismo como foi um dos primeiros filósofos a ressaltar a função da metáfora na construção do conhecimento. Examinando os princípios das ciências "duras" , como a física ou matemática, concluiu que há uma enorme divergência entre o que Descartes define como 'certo' e 'verdadeiro'. A física, por exemplo, representa ordem da certeza (real), mas não da verdade. A matemática, puramente inventada e convencionalizada pelo homem,

não oferece conhecimento do real. Dessa maneira, seria impossível ao homem obter um conhecimento verdadeiro sobre a natureza das coisas, pois ele não é o criador dela e portanto, a desconhece.

Em relação à metáfora, Vico a considera o instrumento principal na apreensão do mundo. Ele enfatiza o aspecto coletivo (e não individual) do pensamento metafórico. Opostamente a Descartes, ele constrói sua ciência como uma história das idéias, costumes e feitos do gênero humano (VICO, 1999). Também contrariamente ao pensamento aristotélico, Vico reconhece a metáfora como indispensável à cognição e não como mero recurso retórico. Assim, ele procurou oferecer uma inovadora alternativa para o problema do conhecimento e da verdade.

Ainda outros filósofos e teóricos continuaram a oferecer caminhos alternativos. Como exemplo pode-se citar o pós-estruturalismo, que apresentou uma reação contra o estruturalismo dos anos 50 e 60 e que de acordo com Peters (2000, p.51) podem ser resumidos assim: uma perspectiva antiepistemiológica; um anti-essencialismo; um anti-realismo em termos de significado e referência; um antifundacionalismo; uma suspeita em relação a argumentos e pontos de vista transcendentais; a rejeição de descrições canônicas e de vocabulários finais.

Também o filósofo americano Richard Rorty (1998) questionou as pressuposições da epistemologia moderna. Ele nos convidou a abandonar a distinção aparência/realidade das coisas, uma vez que desconhecemos a realidade em si mesma. Segundo o mesmo, a verdade não deve ser nosso objetivo último, pois:

> Um objetivo é algo sobre o qual você pode saber se está chegando mais perto, ou se dele está se afastando. Mas não há nenhuma maneira de sabermos quão distantes estamos da Verdade, nem mesmo se estamos mais perto dela que nossos ancestrais. Pois, mais uma vez, o único critério que temos para aplicar à palavra "verdadeiro" é a justificação, e a justificação

> é sempre relativa a uma audiência. Assim, é também relativa à perspectiva dessa audiência – aos propósitos que tal audiência quer consumar e à situação na qual ela se encontra. (RORTY: 1998, p.18-9)

Assim, o fazer científico seria a simples capacidade de se fazer predições e solucionar problemas. Rorty sugere que ao invés de nos preocuparmos tanto com as verdades que desconhecemos, poderíamos explorar a existência ou não de formas de falar e agir desconhecidas por nós e talvez até melhores. Ele afirma que isso mudaria nossa perspectiva tão centrada na objetividade, substituindo-a por algo mais eficaz.

Conforme o desenvolvimento de novas pesquisas nesta área, acredito que obteremos não 'a resposta definitiva', mas pistas cada vez mais nítidas em direção ao conhecimento. O perigo para quem não quer correr o risco é de que estas mesmas pistas venham a contradizer tudo o que já foi cientificamente 'provado', evidenciado por teorias ou intuitamente vivenciado.

**4. Algumas conseqüências do mito do objetivismo para o discurso**

Como pôde-se observar nos itens anteriores, o mito do objetivismo há muito enraizou-se em nossa cultura. A tradição objetivista na filosofia ocidental é conservada até os dias atuais. Isto pode ser facilmente observado nos diversos âmbitos da ciência, tecnologia, do governo, jornalismo, da economia e etc. Conforme Lakoff e Johnson, a grande maioria dos ilustres filósofos e lingüistas objetivistas consideram que: "A verdade é uma questão de correspondência entre palavras e mundo. O sentido é objetivo e não corporificado, independente da compreensão humana" (LAKOFF e JOHNSON: 2002, p. 306-7).

Porém, para Lakoff e Johnson o sentido não é objetivo ou descorporificado, mas baseado na aquisição e uso de um sistema conceptual. Assim, a verdade brota desse sistema e das metáforas que o estruturam.

Portanto, entende-se que a verdade não pode ser absoluta ou objetiva, mas fundamentada na compreensão. Conseqüentemente, nem as frases e palavras possuem sentidos fixos em si mesmas nem a comunicação pode ser confundida como mera transmissão. Talvez por esta razão, ou seja, da metáfora desvelar o poderoso mito do objetivismo é que a linguagem figurada seja tão refutada pelos clássicos filósofos e lingüistas em sua maioria.

Segundo a tradição objetivista, as convenções da língua percebem cada frase como se possuíssem um sentido próprio, objetivo, verdadeiro e independente da compreensão de uma determinada pessoa. Assim, a mesma frase emitida por uma pessoa ou por um papagaio seria idêntica. O que importa é a compreensão das condições sob as quais a frase seria verdadeira ou falsa. Então, de acordo com esta visão, não existe sentido para alguém, já que o sentido é algo independente daquilo que os seres humanos fazem, ou da maneira como fazem. Um exemplo disso é a visão objetivista em relação à semântica. Eles a consideram como um estudo da maneira que as expressões lingüísticas podem corresponder ao mundo sem qualquer interferência da compreensão humana. O lema de Richard Montague seria: 'corresponder as palavras ao mundo, sem considerar pessoas ou compreensão humana' (In LAKOFF e JOHNSON: 2002, p.311).

Já que a compreensão humana se dá desta forma, uma língua pode criar convenções de acordo com os sentidos (objetivos) atribuídos a frases. Dessa maneira, Lakoff e Johnson explicam: "na abordagem objetivista, as convenções que uma língua possui para emparelhar frases com sentidos objetivos dependerão da capacidade de os falantes dessa língua compreenderem as frases como tendo esse sentido objetivo" (LAKOFF e JOHNSON: 2002, p.309).

Normalmente essa noção de compreensão restringe-se à idéia de

verdadeiro e falso.

A concepção de uma verdade objetiva cria a possibilidade de se formular uma teoria do sentido objetivo. Sob essa concepção, de acordo com o caso, uma frase pode ser reconhecida como verdadeira ou falsa. A técnica de Lakoff e Lewis (in Lakoff e Johnson, 2002) utiliza esta noção de verdade de acordo com a 'correspondência com o mundo'. Ainda de acordo com esses pressupostos, as noções de "verdade" ou "falsidade" são vistas em termos de condições de satisfação, incluindo neste caso os atos de fala e declarações.

Outro aspecto a ser considerado de acordo com o mito do objetivismo é a constituição do mundo por objetos. Estes são visto com bem definidos e com propriedades inerentes precisas. Acredita-se que há relações fixas entre essas propriedades em um certo período de tempo. Assim, pode-se atribuir nomes aos objetos precisamente correspondentes a essas relações. Também a sintaxe é assim compreendida pelos objetivistas:

> O sentido da frase inteira dependerá completamente dos sentidos de suas partes e do modo como elas juntas se ajustam. O sentido das partes especificará que nomes podem designar que objetos e que predicados podem designar que propriedades e relações. (LAKOFF e JOHNSON: 2002, p. 314)

Os autores explicam que seria como se, para o objetivista, o mundo fosse feito de blocos para construção, ou seja, de objetos que podemos definir, sendo suas propriedades e relações bem delimitadas e óbvias. Tudo o que se acresce a esse sistema seria desnecessário.

Por outro lado, Quine (In LAKOFF e JOHNSON, 2002) argumenta que toda língua tem sua ontologia própria e que, portanto, as noções de objeto, propriedade e relação variam de língua para língua. Conhecida como a tese da 'relatividade ontológica', essa posição afirma que cada língua absorve o mundo diferentemente através da seleção de objetos, propriedades e relações disponíveis em sua realidade. Portanto,

verdades de uma língua são dificilmente traduzidas em outra. Contudo, esta tese continua a se igualar ao mito objetivista na questão da existência da 'verdade' e do sentido objetivo, o qual exclui qualquer forma de compreensão humana.

Retomando-se a questão dos objetos, segundo o mito do objetivismo, pode-se afirmar que palavras e frases podem ser manuseadas como objetos. Elas têm propriedade em e por si mesmas, as quais têm relações fixas umas com as outras, independentemente do falante/ouvinte. Elas têm partes: raízes, prefixos, sufixos, infixos. As frases são compostas de palavras e os discursos de frases. O estudo de toda essa estrutura e suas propriedades é o que chamamos de gramática.

No caso da gramática, os objetos lingüísticos também são independentes do contexto e da compreensão humana. Noam Chomsky compartilha desta visão e sustenta que a gramática é uma questão de 'pura forma', já que qualquer aspecto da linguagem que se relacione à compreensão humana é excluído neste tipo de estudo.

A visão dos sentidos e expressões lingüísticas como objetos deu origem a teoria objetivista da comunicação, à qual se assemelha a metáfora do canal, que subentende: "Sentidos são objetos. Expressões lingüísticas são objetos. Expressões lingüísticas têm sentidos (em si). Na comunicação, o falante envia um sentido fixo para o ouvinte, via expressão lingüística associada a esse sentido". (LAKOFF e JOHNSON: 2002, p.318)

Dessa maneira, as eventuais falhas na comunicação são consideradas enganos puramente subjetivos, pois os sentidos são explícitos. No caso em que uma pessoa compreenda um enunciado em um determinado contexto, diferentemente do literal, este sentido é chamado pelos objetivistas de 'sentido do falante ou enunciador'. Assim, uma determinada frase pode ser objetivamente 'falsa' ou 'verdadeira' de acordo com o contexto.

Isso se aplica também aos casos de sarcasmo, eufemismo, ironia e

em particular ao caso da metáfora. O sentido objetivo literal nestes casos seria considerado falso, mas teria um sentido pretendido pelo falante X que pode ser verdadeiro. Portanto, para a compreensão da linguagem figurada deve-se, de acordo com essa visão, fazer uso da compreensão indiretamente, já que este tipo de linguagem transmite um sentido objetivo diferente do sentido literal. A compreensão indireta leva em consideração o momento que o falante utiliza uma frase para transmitir um sentido indireto.

Resumindo, não há lugar para metáforas no objetivismo, já que os sentidos são sempre objetivos, expressando condições de verdade. A linguagem figurada pode, no máximo, ser um instrumento de como se expressar indiretamente.

Entretanto, Lakoff e Johnson argumentam, fundamentados nas evidências lingüísticas, que a filosofia objetivista não explica como a compreensão da nossa experiência, nossos pensamentos e linguagem se dá. Para eles, uma adequada explicação deveria requerer que:

Consideremos os objetos somente como entidades relativas às nossas interações com o mundo e às nossas projeções sobre ele;

Consideremos as propriedades como interacionais ao invés de inerentes;

Consideremos as categorias como gestalts experienciais definidas via protótipo, ao invés de considerá-las como rigidamente fixadas e definidas via uma teoria estabelecida. (LAKOFF e JOHNSON: 2002, p.323)

Ainda para eles, os problemas em relação ao sentido nas línguas naturais e à forma que as pessoas compreendem sua língua e suas experiências são problemas empíricos e não filosóficos. Pode-se resumir concluindo que, para os autores em pauta, os argumentos da visão objetivista são inadequados pois estão calcados em assunções errôneas.

Haja vista que as explicações objetivistas precisam de propriedades inerentes e que a grande parte destas requer uma categorização, elas

não conseguem explicar a maneira que nós seres humanos conceptualizamos o mundo. O que os objetivistas não aceitam é que o mundo não é um universo objetivista, principalmente no que se refere à experiência, linguagem humana, e ao sistema conceptual humano. Contudo, não se pode afirmar que os modelos objetivistas são inúteis. Certamente eles têm também uma função nas ciências humanas.

As abordagens e pressupostos aqui são de extrema complexidade e seria incorreto afirmar que qualquer uma delas seja coerente com a verdade e a realidade em que vivemos. Há ainda um longo caminho a ser percorrido na 'viagem' de nossas vidas. No entanto, é importante ressaltar que o fundamental é observar o quanto os binômios falso/verdadeiro, objetivo/subjetivo, imaginação/realidade, razão/emoção há muito têm sido alvo de discussões e revisões, e certamente continuarão a ser.

## 5. Últimas considerações

Na vida, principalmente nos dias atuais, temos a sensação de que nada se conclui. Como já dizia Sócrates, o velho lema "Só sei que nada sei" continua e continuará a ser parte de nossas vidas infinitamente. Pois na verdade, o homem nada sabe de si mesmo ou de seu semelhante. Todavia, há que se acreditar na eterna utopia do tentar, agir, ainda que não se tenha certeza alguma do resultado. O que importa de fato é a existência do produzir, do fazer.

Este artigo não tem a intenção de meramente criticar e/ou trazer soluções definitivas quanto ao mito do objetivismo. De certo, ele não se pretende conclusivo. Entretanto, se ao menos trouxe à tona questões tão complexas e presentes em nosso meio, e provocou uma necessidade de questionamento por parte de quem sabe que não se pode ser depositário de verdades definitivas, compreendendo portanto, que o essencial é a busca e o respeito às diferentes visões, possivelmente cumpriu o seu

papel, ainda que temporariamente. Pois, como diz Coracini, "cada leitor, com a sua experiência, sua vida, sua reflexão, acrescentará à tessitura, sempre inacabada... novos fios, novos sentidos, novos suplementos..." (CORACINI: 1999, p.14).

## Referências


ALMEIDA, C. L. O que é epistemologia. In: Revista de Educação AEC. n 102. 1997.

CERDERA, Cristiane Pereira. O Discurso da Ciência e a Construção do Real. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2002.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas: Pontes, 1999.

DEMO, P. Pesquisa e Informação Qualitativa. São Paulo: Papirus, 2001.

GELLNER, E. Razão e Cultura. Lisboa: Teorema, 1992.

HESSEN, J. Teoria do Conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. Metáforas da Vida Cotidiana. Tradução do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). Campinas; São Paulo: Mercado das Letras; EDUC, 2002.

ORTONY, A. (Ed.) Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

PETERS, M. Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RORTY, R. Pragmatismo, filosofia analítica e ciência. In: PINTO, P. R. et al. Filosofia Analítica, Pragmatismo e Ciência. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

VICO, G. A Ciência Nova. Tradução, prefácio e notas de Marco Lucchesi. Rio de Janeiro: Record, 1999.

# O ENSINO DA LEITURA A ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS EM TURMAS REGULARES DE ESPANHOL / LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

*Antonio Ferreira da SILVA JÚNIOR* [1]
*Cristina de Souza Vergnano JUNGER* [2]
*Rodrigo de Oliveira LEMOS* [3]

O presente estudo pretende, portanto, abordar a percepção de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de E/LE no Ensino Médio em uma instituição de ensino da rede pública federal do Rio de Janeiro, no que se refere ao trabalho com a compreensão leitora para deficientes visuais. Assim, passa-se a investigar o ensino da leitura para cegos, deparando-se, entretanto, com uma literatura de certa forma restrita sobre a temática pertinente ao papel e ao trabalho do professor de E/LE junto aos alunos com necessidades especiais, especificamente portadores de deficiência visual.

Na trajetória de vida do deficiente visual, o estudo insere-se como alicerce fundamental às suas conquistas. Considerando essa premissa, importa também reconhecer que, dentre os conhecimentos e saberes hoje difundidos nos meios acadêmicos e de trabalho, o ensino da língua espanhola representa diferencial na formação e qualificação de perfis profissionais.

Conforme reproduz Saviani (2000), a LDB (Lei das Diretrizes e Bases do ensino) aborda o fato de que o aluno com necessidades especiais deve situar-se em turmas regulares, junto com os demais estudantes. No entanto, não existem parâmetros definidos para a instituição promover a integração dos diversos tipos de identidades que são percebidas no espaço escolar. Nessa linha, o trabalho procura investigar

1. Professor de Letras Espanholas do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).
2. Professora Adjunta da Graduação em Letras (Português-Espanhol) e do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras (Mestrado em Linguística) da UERJ. Orientadora dos alunos.
3. UERJ.

como se configura o planejamento e o trabalho do professor de E/LE no que diz respeito ao desenvolvimento da prática leitora em uma turma com alunos com necessidades especiais. A formação acadêmica do professor de Letras prepara-o para vivenciar essa experiência? Que reflexões podem ser propostas sobre a readaptação do currículo dos cursos de Letras a essa realidade?

Assim, o estudo propõe discutir acerca das práticas que favorecem a inclusão dos deficientes visuais no espaço da sala de aula, sobretudo no ensino de E/LE. Configura-se, desse modo, como um estudo de caso das estratégias docentes para o ensino de compreensão leitora em E/LE em uma turma que possui alunos deficientes visuais.

Ao pensar no processo ensino-aprendizagem de E/LE em turmas regulares e inclusivas, considera-se que o professor deveria planejar suas aulas de modo a interagir com todo grupo e direcionar o estudo da LE para uso prioritário da compreensão leitora. O objetivo é que esta possa contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No entanto, não é essa a realidade que se observa em salas de aula que apresentam alunos cegos, já que o professor não recebe informações específicas e nem qualificação adequada para desempenhar tal papel.

## 1. O aluno deficiente visual e o acesso à informação

No início do século XX, observou-se que os conceitos de deficiência, diminuição ou handicap[4] foram sendo associados às pessoas com restrições em seus sentidos. A evolução das pesquisas e estudos mostrou que, apesar da variedade conceitual, há o predomínio na identificação de causas fundamentalmente orgânicas para estas deficiências, sendo estas geradas no início do desenvolvimento do sujeito e dificilmente modificadas posteriormente (MARCHESI e MARTÍN, 1995). O conhecimento

4. Termo empregado para fazer referência a qualquer pessoa com dificuldade ou deficiência física ou mental, que prejudique sua vida normal.

clínico-pedagógico prestou-se à categorização dos sujeitos deficientes. E, durante os anos compreendidos entre as décadas de 1950 e 1970 as classificações tornaram-se bem mais minuciosas e descritivas passando a indicar os limites de normalidade de cada classe (HENZ, 2001).

A limitação visual traz para a pessoa deficiente uma séria restrição, que é a impossibilidade de acesso direto aos veículos de comunicação escrita utilizados pelos que têm visão normal. Essa restrição, quando não eliminada ou reduzida, compromete o acesso à informação em geral, incluindo-se o acesso à educação, à cultura e ao mercado de trabalho. Essa situação determina, hoje, o perfil do portador de deficiência visual brasileiro, no que diz respeito à educação e à profissionalização: baixa escolaridade e exclusão do mercado de trabalho (OMS, 2004).

Historicamente, com o aparecimento do Sistema Braille, o acesso à informação por parte dos deficientes visuais difundiu-se em escala sem precedentes. Este método tem potencialidades, mas também algumas dificuldades, tais como aquelas causadas pela falta de recursos por parte de órgãos competentes, que limita a produção e distribuição de material em braille, e o não aperfeiçoamento do profissional da Educação que deverá trabalhar com deficientes visuais. Daí o aparecimento de suportes complementares ao código Braille, entre os quais as gravações sonoras — que também têm limitações próprias. Atualmente, a educação de cegos parciais ou totais conta com variados recursos sonoros, como fitas, CDs e programas de computação gráfica. Mesmo reconhecendo melhorias para o ensino de tal público, alguns educadores e deficientes visuais afirmam que os textos falados ou livros gravados não substituem de modo satisfatório os que podem ser lidos com os olhos ou com os dedos pelos próprios sujeitos. Conforme as idéias da professora Leila Blanco, diretora do Instituto Helena Antipoff (IHA), os novos recursos aliados ao braille permitem que os alunos deficientes visuais

consigam se integrar a grupos regulares de ensino, já que para a pesquisadora, o convívio e a troca desde o início são muito importantes para os dois lados. Pois as crianças ditas normais também aprendem a viver com a diferença e, como resultado, cria-se uma relação de igualdade de direitos, de identificação. O aluno com deficiência não é o 'coitadinho'. O deficiente não pode ser visto como um peso – ele também produz, muda e nos faz mudar, tem idéias. (BLANCO, 2005)

Pelo exposto, em consonância com as demandas advindas com o progresso, outros instrumentos associaram-se ao código Braille para que seu aprendizado se tornasse mais fácil e de maior acesso aos deficientes. Entretanto, verifica-se que na literatura específica, tanto em Braille como as produzidas com letras grandes, adequadas aos portadores de visão subnormal, ainda é escassa e cara. Há poucos títulos à disposição, a preços elevados, pois o processo de produção gráfica desse material é especialmente complexo e dispendioso.

Em meados dos anos noventa, como nos assegura Nascimento (2004: 45), há uma conscientização por parte dos profissionais da educação da necessidade de pensar novas formas de viabilizar a educação para os deficientes visuais. Esse processo deveria ser entendido, na sociedade, como um processo mais abrangente, capaz de aceitar as especificidades de cada um, apesar de suas características diferenciadas, deveria atingir todos os campos do saber. Através dessas reflexões, fica claro que a educação passaria a exigir do governo, uma postura mais democrática e complexa, de modo que o ser humano estabelecesse relações proveitosas com o meio.

A proposição de integrar os alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum está caracterizada por paradigmas que estão sendo revisados e atualizados, atingindo as discussões desencadeadas no interior das escolas (SANTOS, 2000). Nesse caminho, proporcio-

nar oportunidades diferenciadas de produzir conhecimento nos espaços educativos passou a ser entendida como uma prática vinculada aos princípios de uma educação que se apresenta como inclusiva. As escolas passaram a se preocupar em estabelecer diretrizes que fundamentem sua ação pedagógica em experiências e sistemas de avaliação coerentes com o atendimento a todos os alunos, independentemente de suas desvantagens ou deficiências. Além disso, estão procurando adaptar seus currículos na busca de novas abordagens, obedecendo aos diferentes ritmos e características de aprendizagem de seus alunos.

Apesar de todos os esforços convergirem para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, este fato por si só não garante êxito na aprendizagem. A escola inclusiva pode beneficiar a todos, portadores de deficiências ou não, trabalhando para que se estabeleçam relações de reciprocidade, baseadas no respeito à diferença, na cooperação e na solidariedade.

Caberá à escola buscar mecanismos em sua estrutura interna para unir todas essas identidades conflitantes que convivem no espaço escolar. Como o trabalho com textos em língua estrangeira pode contribuir para uma melhor unificação desses centros de formação? Esse tipo de pergunta é bastante constante no imaginário dos professores de um modo geral, principalmente no daqueles que persistem na luta diária por melhores condições do ensino público de qualidade.

Atualmente, muito se discute na escola sobre o trabalho com a compreensão leitora, pois essa se trata de uma habilidade muito exigida em todos os setores da escola. Através de constantes pesquisas, cada vez se comprova mais a falta do interesse pela leitura por parte do alunado ou um elevado número de estudantes que não consegue compreender todas as idéias de um texto. Por isso, entendemos que a prática do ensino da leitura na Educação Básica permite uma maior conscien-

tização do aluno em sua vida em sociedade. Por este motivo, em nosso trabalho defendemos, como sugerem os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e OCN (Orientações Curriculares Nacionais), a idéia de que o ensino de línguas estrangeiras na escola se centre no desenvolvimento de uma prática leitora nos aprendizes, onde o professor seja um mero intermediário entre o texto e o aluno.

## 2. A importância do ensino da leitura em E/LE aos deficientes visuais

Nos dias de hoje, para estabelecer a comunicação com fins de informação e interação com a sociedade, o sujeito deve ser capaz de ler o mundo e suas múltiplas linguagens, sejam escritas, visuais ou sonoras (FREIRE, 1986). Assim, entendemos que a importância social do ato da leitura se revela a partir dos próprios valores do indivíduo, adquiridos e transformados nas múltiplas relações estabelecidas na vida em sociedade. Dessa forma, o domínio da leitura pressupõe uma participação maior do mesmo como indivíduo ativo em suas práticas sociais, onde sabemos que tais relações podem apresentar valores e idéias pré-concebidas.

Deve-se salientar que a leitura representa uma habilidade complexa, cujo domínio precisa pôr em jogo uma série de competências internas do sujeito (MAINGUENEAU, 2004) no momento de sua aproximação ao código verbal ou não-verbal. A leitura resume-se em um processo de identificação e interpretação de estímulos visuais, ortográficos, de um sistema simbólico baseado na linguagem e, acaba com a remodelação da base de conhecimentos sobre as novas informações incorporadas após o ato da leitura (KLEIMAN, 2000).

A leitura ultrapassa a simples idéia da decodificação de códigos lingüísticos, na medida em que demanda variados aspectos do conhecimento. Sabemos que ao planificar um trabalho em uma sala de aula voltado para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, muitos

podem ser os caminhos seguidos e diversos os objetivos propostos.

Ao refletir sobre uma aula de leitura em E/LE, com alunos videntes e não-videntes, entendemos que o ensino da mesma pela abordagem cultural é de demasiada importância, já que será através dos textos que a cultura nacional e estrangeira serão repensadas. Por meio dos contrastes, inclusive dentro das próprias variantes de âmbito nacional, os sujeitos envolvidos no processo conseguem compreender e discutir de modo mais eficaz as identidades consideradas marginalizadas dentro da sociedade na qual estão imersos.

Este enfoque dado à leitura vista como interacional, nos espaços de formação, acaba por favorecer a aprendizagem de diversos saberes, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre o que está sendo aprendido.

Paraquett (1998: 118) entende que "o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo" contribui para a melhor assimilação do conteúdo lingüístico. Assim, no que se refere ao ensino de E/LE pode-se concluir que o professor, além de atentar à comunicação, deve estimular a compreensão do contexto lingüístico-cultural.

Desse modo, o ensino da língua tem que estar inserido na compreensão da cultura. Durante muito tempo não houve a preocupação em inserir no ensino da língua estrangeira componentes culturais. Todavia sua importância está referendada pelas práticas atuais conforme afirma Junger (2002). Por fim, cabe lembrar as afirmações de Costa (1997) a esse respeito:

> El ámbito de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera no puede seguir siendo visto como algo aislado, encerrado en un ´coto` - generalmente la última sección del libro de texto - en la que se destilan pequeñas gotas informativas. (COSTA: 2007, p.125)

Assim sendo, importante é reconhecer o papel da abordagem cultural no ensino da leitura em E/LE para os deficientes visuais. A

cegueira, embora indique um fator limitador, não caracteriza a diminuição da capacidade intelectual do sujeito. Na nossa sociedade global, os novos recursos didáticos para o ensino de deficientes visuais contribuem na adaptação do aluno cego e, conseqüentemente, sua total inclusão no espaço escolar.

## 3. Desenho metodológico da pesquisa

Quanto aos fins, nosso estudo constitui uma pesquisa basicamente descritiva e exploratória (VERGARA, 2000). Procuramos, portanto, descrever uma realidade específica do ensino de leitura em espanhol como língua estrangeira (E/LE) para deficientes visuais inseridos em turmas regulares de ensino médio, ao mesmo tempo em que exploramos as possibilidades dessa atividade didático-pedagógica e sua forma de realização.

Quanto aos meios de investigação, o estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica, visando uma análise do tema em profundidade. Mas, em sua etapa empírica, foi adotada a metodologia da pesquisa de campo, através do emprego de questionário com questões fechadas e abertas para a coleta de dados junto aos informantes (VERGARA, 2000: 47). Por esta etapa empírica tratar-se da análise detalhada de um caso individual (a realidade específica das aulas de E/LE de uma única escola federal de Ensino Médio), classificamos a pesquisa como um estudo de caso (GOLDENBERG, 2000), cuja abordagem de análise caracteriza-se como qualitativa. Para complementar os dados coletados no questionário, foi realizado um pequeno estudo documental, com a análise dos programas do curso de graduação dos docentes-informantes. Nosso objetivo foi corroborar ou refutar a hipótese de que a formação desses professores teria influenciado sua atuação, dificultando-a pela falta de elementos voltados à especificidade do trabalho com deficientes visuais.

Nosso recorte voltado para o sistema de ensino regular formal jus-

tifica-se por: a) ter apoio na LDB brasileira, que preconiza a prática da educação inclusiva no ensino básico regular; b) enfocar especificamente o Ensino Médio, no qual a oferta de língua espanhola passa a ser obrigatória a partir da lei 11.161/2005 (BRASIL, 2006).

Escolhemos trabalhar com uma instituição pública de ensino da rede federal, localizada no município do Rio de Janeiro. Esta instituição vem oferecendo o idioma espanhol em sua grade curricular regularmente desde 1992 e tem a prática de inserir os alunos com deficiências físicas em turmas regulares em todas as disciplinas curriculares. Além disso, o acesso a seus docentes nos foi facultado sem dificuldades. Esta instituição passa a ser identificada, então, como escola-caso.

Inicialmente, foi realizada a coleta de dados através de um questionário piloto com os professores. Os informantes definitivos da pesquisa foram dois docentes de língua espanhola da escola-caso que atuavam em turmas de ensino médio com alunos deficientes visuais. Ambos fizeram sua formação na Faculdade de Letras de uma instituição de ensino superior pública do Rio de Janeiro, curso de Português-Espanhol.

Antes de aplicar o piloto, realizamos uma visita à escola-caso, onde também tivemos contato com os alunos portadores da deficiência. Dessa forma, podemos comprovar na prática que o ensino de E/LE não era voltado para a abordagem da leitura interativa em sua grande parte.

Nesta visita, através da conversa com alguns professores que atuam com esses sujeitos especiais, foi reorganizada a seqüência de perguntas do questionário definitivo, pois se confirmou que certas questões e idéias da proposta original não eram pertinentes para o contexto observado.

Nosso objetivo era verificar como o cego adquire a leitura em língua estrangeira e como se processa sua interação com os demais alunos videntes, em sala de aula. Fizeram, portanto, parte desse processo de ajuste e validação do instrumento também as conversas com alunos

cegos e a assistência a duas semanas de aula em duas turmas da mesma série, com professores diferentes.

Observamos que nenhum dos professores atuava no ensino da leitura em língua espanhola segundo a perspectiva sócio-interacional. Ademais, não conseguiam interagir com todos os alunos do grupo, principalmente com os deficientes, sendo essa informação revelada na conversa informal com os próprios alunos e comprovada na observação prática da sala de aula. Cabe destacar nas turmas observadas a presença de um aluno vidente que sempre estava disposto a colaborar e guiar o amigo deficiente na realização das tarefas.

Após a aplicação e análise do piloto, foi possível verificar as questões que alcançavam os objetivos satisfatoriamente, além de avaliar a necessidade de realizar modificações. O questionário definitivo para a coleta de dados da pesquisa foi composto de questões discursivas que procuraram analisar a formação do professor e sua prática pedagógica no cotidiano de sua sala de aula. Nossos corpora de análises estão constituídos, portanto, das respostas dos dois docentes-informantes ao questionário e do programa curricular da IES pública onde estes cursaram sua graduação.

## 4. Conclusões

Após a aplicação e análise dos questionários definitivos, acreditamos que grande parte das deficiências encontradas pelos docentes em sua prática com alunos portadores de deficiências físicas encontra-se nas deficiências de seu curso superior, e não na sua inexperiência com tal público. Portanto, a raiz do problema pode estar no papel da universidade pública (ensino, pesquisa e extensão) na formação do profissional de Letras. Além disso, pensamos que, aliada a essa defasagem em sua formação, pode estar a falta ou o desinteresse por uma formação continuada

na área específica, ou ainda, uma falha da própria escola e/ou do Estado, que não oferecem nenhum tipo de preparação aos seus docentes.

Embora os dados coletados e a revisão bibliográfica indiquem a importância de uma metodologia de ensino voltada para as necessidades de alunos especiais, nosso estudo de caso mostra uma insuficiência ou quase inexistência de procedimentos pertinentes à preparação e qualificação de profissionais formados para esse fim. Como visto na revisão da literatura especializada no tema, a população de deficientes visuais no mundo requer providências incisivas e contundentes que propiciem o acesso à formação profissional condizente. Mesmo com os cegos tendo acesso à leitura e escrita por meio do sistema Braille, não são todas as informações disponíveis por esse meio, principalmente as relativas ao estudo de línguas estrangeiras e, no caso da presente pesquisa, do espanhol.

Na realidade, pelas respostas atribuídas pelos professores informantes aos questionários, observamos que com turmas heterogêneas, merecem atenção especial os alunos com necessidades especiais. O deficiente visual evidentemente tem seus deveres e direitos sociais idênticos aos de todos cidadãos. Têm que merecer atenção e oportunidades de participação social, segundo suas capacidades de desempenho, sem discriminações. Nesse sentido, o processo de inclusão social do cego deve ressaltar, sobretudo sua formação educacional. No estudo da língua espanhola para esse público ainda são marcadas importantes carências merecedoras de atenção, que começam a partir da revisão e atualização dos respectivos currículos de formação dos professores especializados nessa área.

O ensino da leitura a esse público não pode se caracterizar apenas como elemento acessório ou instrumental do ensino-aprendizagem de LE (e de LM), embora não possamos negar sua função de instrumen-

to para o acesso à informação, por exemplo. É igualmente uma atividade de construção de saberes, de reflexão sobre o mundo, de desenvolvimento do potencial discursivo, individual e social do leitor. Portanto, necessita atenção sistemática durante a prática didático-pedagógica.

**Referências**

BLANCO, Leila. In: http://www.multirio.rj.gov.br/multirio/ Acessado pela última vez em 3 de outubro de 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 12ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HENZ, L. (Des)vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

JUNGER, C. S. V. Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo. Tese de Doutoramento em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002.

MARCHESI, Á. e MARTÍN, E. Da Terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C; PALACIOS, J e MARCHESI, A. (Orgs.) Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.7-25.

NASCIMENTO, K. Interação de Sala de Aula de Língua Estrangeira de Deficientes Visuais. Dissertação de Mestrado em Letras. Pelotas: UCPel, 1997.

OMS [Organização Mundial de Saúde]. 2004. Disponível em www.opas.org.br/publicac.cfm. Acesso em 26/04/2006.

PARAQUETT, M. Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental. In: Caligrama. v 3. Belo Horizonte: UFMG,1998. p.117-127.

SANTOS, M. P. dos. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In: SILVA, L. H. da (Org.). A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Petrópolis: Vozes, 2000. p.440-452.

SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação - LDB Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em adminis-

# HERMENÊUTICA, CIÊNCIA E SOLIDARIEDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NEOPRAGMÁTICAS [1]

*Maria Virgínia Machado DAZZANI* [2]

Nas Ciências Sociais tanto quanto na Filosofia, tem avançado o movimento de reação contra a idéia de que os estudiosos do homem e da sociedade somente seriam "cientistas" (ou "científicos") se continuassem fiéis ao modelo galileano segundo o qual o vocabulário reducionista, matematizado e "puro" é aplicável nas "atividades científicas" porque não apenas explica os fatos, mas reflete o "verdadeiro modo de ser das coisas". Tal modelo galileano trabalha, sobretudo, com termos "axiologicamente neutros", particularmente concernentes aos valores morais, não subjetivos, puramente descritivos, nos quais possam estabelecer generalizações prognósticas, reservando aos "ideólogos" o trabalho subjetivo e valorativo.

Este movimento de reação contra o modelo galileano, possibilitou o surgimento da idéia de Wilhelm Dilthey (1984) de que devemos aplicar métodos "hermenêuticos", não-galileanos, para uma compreensão científica dos seres humanos e da sociedade. Entretanto Richard Rorty, ao apresentar seu pragmatismo, avança um pouco mais, propondo que toda idéia de cientificidade ou de eleição entre métodos parece sempre "confusa", seja nos termos para as Ciências Sociais ou para a Filosofia. Segundo ele, não há sentido em perguntar se os cientistas sociais devem escolher entre a neutralidade axiológica e a interpretação subjetiva, mais ampla ou mais "branda". Essa pergunta, outrossim, deveria ser definitivamente descartada (RORTY: 1991a, p.191).

Rorty interpretou a herança da Hermenêutica de modo diferente, por exemplo, do de Dilthey (1984) bem como do de Jürgen Habermas

1. Este artigo é resultado de pesquisa apoiada pela CAPES.

2. UFBA.

(1989) e de Karl-Otto Apel (1985). Aos seus olhos, o mérito da Hermenêutica não é oferecer um critério para distinguir as Ciências Naturais das Ciências Humanas. Seu valor é acima de tudo o de desfazer a diferença e a distinção epistemológica entre as várias formas de saber. Ele avalia que a distinção entre Ciências Humanas e Ciências Naturais expressa, na verdade, uma outra diferença mais radical entre cientificidade, letras e artes e práticas humanas em geral. Segundo Rorty, pretender que as formas de saber se distingam ou se conformem a lógicas diferentes expressa o erro de se conceber que o saber "reflete" fielmente o seu objeto. Essa concepção é comumente chamada por ele de "espelho da natureza". Nesta ótica, haveria entre as Ciências Naturais e Ciências Humanas uma distinção que corresponderia à diferença entre "a natureza" e "o espírito", entre "o fato" e "o valor" em que, ao primeiro, estaria associado um conhecimento objetivo e, ao segundo, apenas interpretativo; portanto uma distinção fundamental entre objetividade e interpretação. Mas o mérito da Hermenêutica, principalmente em Hans-Georg Gadamer e Martin Heidegger (e consequentemente em Rorty) foi o de ter mostrado que todo o saber jamais alcança as coisas como elas realmente são; todas as formas de saber são, na verdade, formas de criação de leituras a partir da tradição e da língua e não formas de descoberta (WARNKE: 1991, p.179). É assim que o movimento em favor da conversão das Ciências Sociais à Hermenêutica parece razoável ao pragmatismo, pois narrativas e leis, redescrições e prognósticos são de igual utilidade quando abordamos problemas sociais.

Neste ensaio apresentaremos alguns aspectos da crítica de Rorty à epistemologia, a partir da refutação de um ideal de conhecimento científico objetivo e metodologicamente conduzido. O pragmatismo, segundo Rorty, trata as divisões do mundo em "temas-chave" (subject matters), como recurso possível na tentativa de podermos alcançar o

que queremos em um certo momento pontual na História usando uma certa linguagem (RORTY: 1991b, p.91). Para tanto, dialogando com a Hermenêutica, Rorty crítica uma perspectiva como a de Dilthey que, segundo Gadamer (1998), permaneceu insistindo na busca de fundamento (Grund) das Ciências do Espírito. Para ele, a Hermenêutica deveria ampliar e renovar a epistemologia e nos libertar da noção de que há um caminho científico e metódico especial para lidar com idéias "filosóficas" em geral (uma noção que John Dewey também insistiu em desaprovar). As divisões rortyanas do mundo não são divisões fundamentais, epistemologicamente distintas. Isto quer dizer que não distinguem-se por qualquer natureza mais ou menos objetiva, mais ou menos correspondente ao mundo. Certamente se estabelecêssemos diferenças de princípio entre o homem e a natureza em termos ontológicos, tornar-se-ia justificável a afirmação condutivista de que as diferenças ontológicas ditam uma diferença metodológica no tratamento às questões do homem e da natureza. Mas não é assim que o pragmatismo rortyano (e também deweyano) conduz suas apostas. Ao modo deweyano, portanto, seria menos problemático pensarmos em toda a cultura (abrangendo arte, religião, ciência, literatura, etc.) como uma única atividade, contínua, na qual as divisões em áreas ou "temas-chave" seriam recursos meramente institucionais e pedagógicos (RORTY: 1991b, p.76).

Segundo Rorty, o conhecimento não é algo que possa ser plenamente justificado pela Metodologia Científica, nem é algo que esteja separado das outras práticas humanas como um "discurso privilegiado" (COMETTI: 1995). Assim como a idéia de "verdade", o "conhecimento" é simplesmente um enaltecimento feito às crenças que pensamos estar bem justificadas; as crenças que, momentaneamente, tornam uma segunda justificação desnecessária ou satisfazem o inquérito. Uma investigação sobre a natureza do conhecimento é, na sua concepção, uma

avaliação histórico-social de como uma comunidade específica tentou alcançar concordância, con-senso (ou seja, uma partilha de sentido) sobre aquilo em que acreditam (RORTY: 1991b, p.24). Dispor de um método significa simplesmente a possibilidade de ordenar nossos pensamentos, nossas hipóteses, inferências e não filtrá-los no intuito de eliminar elementos "subjetivos" e "não-cognitivos" (RORTY: 1991a, p.196). O "conhecimento" enquanto resultado heuristicamente elaborado — tão familiar à Modernidade — é, portanto, a contramão do pragmatismo.

Entre as várias fontes do pragmatismo rortyano — que de uma forma ou de outra conduziram o seu labor — está a herança da Hermenêutica filosófica clássica (como em Dilthey, Heidegger e Gadamer). De certo modo, o pensamento de Rorty está associado ao que é comumente chamado de "giro pragmático-hermenêutico-lingüístico" (BELLO: 1990; MALACHOWSKY: 1990; WARNKE: 1991).

Ora, por Hermenêutica nós entendemos um acontecimento na história do pensamento que, de modo peremptório sustenta que a compreensão humana, como tal, é histórica, lingüística e dialética. (PALMER: 1989, p.214). A Hermenêutica parte do fato de que compreender é estar em relação, no tempo, com a coisa mesma que se manifesta através da tradição. Por outro lado, a compreensão hermenêutica não se dá sem tensões. O caráter estranho e familiar da infinidade de mensagens que são oferecidas pela tradição, historicamente apresentadas em seu sentido e estrutura é que constitui, efetivamente, a tarefa hermenêutica. O problema da Hermenêutica não é a tentativa de explicar um certo estado psicológico do autor, como se verifica em Schleirmacher (In GADAMER: 1997, p.296). Isto quer dizer que não é o traço psicológico que interessa, mas a coisa mesma que é transmitida e pode ser interpretada e compreendida. A Hermenêutica solicita uma posição mediadora entre o caráter estranho e familiar das mensagens. O intérprete confronta-se, inevitavelmente, com o

seu pertencimento a uma tradição e com sua relação distanciada para com os objetos que constituem o tema das suas pesquisas. Esse caráter oculto e, ao mesmo tempo familiar (heimilich) é que constitui a operação interpretativa, nas palavras de Gadamer (1998, p.67).

Os dois termos nucleares deste acontecimento na história do pensamento são linguagem e historicidade. Segundo Gadamer, de um lado, um ser que pode ser compreendido é linguagem: a Hermenêutica é um encontro com o Ser através da linguagem (PALMER: 1989, p.52). Do outro lado, a consciência que existe é a consciência histórica que, para ser verdadeira e concreta deve considerar a si mesma já como fenômeno essencialmente histórico (GADAMER: 1998, p.70). Vemos em Dilthey que só podemos conhecer numa perspectiva histórica, já que nós mesmos somos seres históricos. Gadamer, por conseguinte, afirma que a superação da ingenuidade natural que nos faz julgar o passado pelas supostas evidências de nossa vida atual e a adoção da perspectiva de nossas instituições, de nossos valores e verdades adquiridos é o ato a partir do qual exercemos o nosso "senso histórico", donde a interpretação é a operação resultante (GADAMER: 1998, p.18).

A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. Esse comportamento reflexivo diante da tradição chama-se interpretação. (GADAMER: 1998, p.18-9)

Dilthey defende que a compreensão histórica compreende o ato interpretativo relacionado com as expressões de nossas vidas tal como a obra de arte; enfim, do que é humanamente expressado. Neste ponto, especialmente, reside a relevância da linguagem na obra desse autor porque, segundo ele, "a interioridade humana só na linguagem encontra a sua expressão completa, exaustiva e objetivamente compreensí-

vel" (DILTHEY: 1984, p.151). Esse ato interpretativo que implica num ato de compreensão histórica seria fundamentalmente distinto da operação de quantificação do modelo galileano. Para Dilthey um ato de compreensão histórica subentende um conhecimento pessoal, individual do que significa sermos humanos. Ele sustenta a necessidade nas Ciências Humanas de uma outra "crítica" da razão; tal crítica faria para a compreensão histórica o que a crítica kantiana da razão pura tinha feito para as Ciências Naturais — uma "crítica da razão histórica" (DILTHEY: 1986, p.39; PALMER: 1989, p.50). Percebemos, portanto, que o esforço de Dilthey em relação às Ciências do Espírito (Geisteswissenschaften) se sustenta, ainda sob a sombra da fundamentação das Ciências Naturais, tendo como referência alguns dos seus princípios como a objetividade e o método.

O grande passo que Heidegger (1998) deu em relação a Dilthey, foi a introdução do princípio segundo o qual a "compreensão" e a "interpretação" são modos fundantes da existência humana e não apenas conseqüência dela. A objetividade e os fundamentos para as Ciências Humanas não estão aqui colocados ao modo diltheyneano. A Hermenêutica heideggeriana do Dasein, transforma-se em Hermenêutica, especialmente na medida em que apresenta uma "ontologia da compreensão". O "Ser-aí" implica em compreensão e interpretação, dando-se no tempo e na linguagem. Parte-se então da compreensão como resultado final para a compreensão e interpretação enquanto condição da existência.

Como podemos verificar, aqui a compreensão é prioritariamente um acontecimento lingüístico. E é sobretudo este ponto que o pragmatismo herda da Hermenêutica. Aquilo que os homens falam de si, do outro, do mundo (nas ciências, nas artes, na política, etc.) só é possível na linguagem. O próprio Rorty (1994, p.26) veio reconhecer que:

O mundo não fala; nós é que falamos. O mundo pode ser a causa

de perfilharmos crenças, uma vez programados com uma linguagem. Não pode, no entanto, propor-nos uma linguagem para falarmos. [...]. A tomada de consciência de que o mundo não nos diz quais os jogos de linguagem que devemos jogar não deveria, no entanto, levar-nos a dizer que uma decisão sobre o jogo que há que jogar é arbitrária, nem a dizer que é a expressão de algo de profundo que existe dentro de nós.

Com esse passo adiante em relação a Dilthey, Heidegger apresenta a linguagem enquanto reveladora do nosso mundo. Esse mundo não é o mundo científico ou ambiente, mas o mundo da vida, pois a linguagem cria a possibilidade do homem poder pertencer a um mundo. Neste sentido, é a linguagem que possibilita o laço social, a existência e o reconhecimento. Pertencer a um mundo é ao mesmo tempo pertencer à linguagem. O homem partilha suas crenças através da linguagem como mundo e ele próprio existe na linguagem. A experiência não antecede a linguagem, pois a própria experiência ocorre na e pela linguagem. A linguagem é condição. O homem não é anterior à linguagem; outrossim é a linguagem que o constitui. Assim, lingüisticidade e existência se confundem (PALMER: 1989, p.207-10).

Para a hermenêutica gameriana, a linguagem não é, tal como na modernidade, um instrumento de subjetividade, não se realiza na interioridade nem tem um estatuto infinito; pelo contrário, a linguagem é finita e histórica; ela restitui e conduz a experiência do ser no tempo. A linguagem tem que nos levar a compreender o texto: "a tarefa da Hermenêutica é levar a sério a lingüisticidade da linguagem e da experiência e desenvolver uma Hermenêutica verdadeiramente histórica" (PALMER: 1989, p. 215).

Em Verdade e método, Gadamer (1997) tentou mostrar que o processo de confronto entre o velho e o novo, a tradição e o presente permite que o novo venha à luz através do antigo, constituindo, deste modo,

um processo de "comunicação dialética". É a partir daí que ele toma a pretensão da Hermenêutica à universalidade, onde a linguagem é a base constituidora do homem e da sociedade (FADAMER: 1997, p.14).

Para Gadamer, assim como para Rorty, a principal dificuldade do projeto de uma Hermenêutica Filosófica Geral em Dilthey se encontra no seu esforço de atribuir à natureza dos temas e problemas das Ciências do Espírito a necessidade de uma fundamentação epistemológica, ou seja, atribuir à sociabilidade, à lingüisticidade e à historicidade um estatuto de conceitos científicos, separado, por conseguinte, da condição existencial da vida humana (Idem, 1998, p. 20). As Ciências do Espírito não são apenas mais um desafio para a discussão filosófica; elas são, ao contrário, a constituição de um novo universo de temas e problemas que deverá renovar a Filosofia (até aqui dedicada ao conhecimento da Natureza e do Universo). A experiência histórica, assim como a experiência lingüística, é algo que constitui a própria possibilidade da consciência humana. A consciência humana não é uma inteligência infinita e infalível para a qual o mundo e a realidade se encontram integralmente presentes e definidos. A consciência humana é precária, provisória e contingente porque é uma consciência lingüística e histórica. Nela, a identidade e correspondência absoluta da consciência com o mundo é algo irrealizável (GADAMER: 1998, p.30).

A temporalidade e lingüisticidade em Gadamer são determinantes na compreensão da existência, pois falamos uma língua e somos seres que vivem no tempo, portanto somos seres lingüísticos e históricos. Neste sentido é a lingüisticidade e historicidade do "Ser-aí humano", a sua lembrança e o esquecimento que possibilitam a ressonância e presença do passado e da história na atualidade. A lingüisticidade e historicidade são a memória histórica permanentemente evocada e atualizada. A historicidade, antes danosa ao conceito de Ciência e de Método,

porque apontava para uma noção "subjetiva" de abordagem do conhecimento situa-se, na Hermenêutica gadameriana, no primeiro plano de uma interrogação fundamental. A historicidade, deste modo, ganha um novo lugar na compreensão da existência (GADAMER: 1998,, p.43).

Podemos ver, ainda em Gadamer, que o conhecimento histórico não pode ser descrito segundo o modelo de um conhecimento objetivista, resultado da investigação metodológica e científica, já que ele mesmo é um processo que possui todas as características de um acontecimento histórico. Mas, ao contrário, a "compreensão" em Gadamer deve ser entendida como um ato da existência – um "projeto lançado", segundo as palavras que ele toma de empréstimo de Heidegger. O objetivismo, desse modo, é uma ilusão. Segundo ele, mesmo como historiadores e representantes de uma Ciência moderna e metódica, somos membros de uma cadeia ininterrupta graças à qual o passado nos interpela e muitas vezes nos invade. Neste sentido, a consciência ética é, ao mesmo tempo, saber ético e ser ético. E agir eticamente é não esquecer o pertencimento a uma tradição (e a essa voz que nos chega de longe): isto seria a base de qualquer consciência histórica (GADAMER: 1998, p.58). Podemos notar que esse caráter ético gadameriano da experiência, da conduta e da consciência, se aproxima — mesmo que de modo turvo — das preocupações rortyanas e das suas margens. Tal preocupação pode ser verificada em alguns de seus recentes ensaios, onde Rorty (1998a) atribui à ética um papel essencial na condução do seu pragmatismo.

Rorty (1991b, p.21) salienta que a nossa tradição cultural ocidental[3] (que remonta aos gregos e atravessa o período iluminista) centrada na noção de busca pela verdade, é o melhor exemplo da tentativa de encontrar um sentido para a existência a partir do abandono da solidariedade em direção à objetividade. A idéia de verdade como algo que seduz, orientando nossas inquietações, nossas investigações, que tem a si pró-

3. Rorty dedica seu mais célebre trabalho Philosophy and the mirror of nature à construção crítica dessa tradição filosófica (Rorty, 1988a, passim; Malachowiski, 1990, passim).

pria como causa, sem nenhum sentido de solidariedade para uma comunidade real ou imaginária, é o tema norteador dessa tradição.

Nós somos os herdeiros dessa tradição objetivista, centrada na assunção de que nós precisamos nos manter fora de nossa sociedade, o tempo que for necessário, para examiná-la sob a luz de algo que a transcenda; ou seja, sob a luz disso que ela tem em comum com toda e qualquer outra comunidade humana possível e atual. Essa tradição sonha com uma comunidade derradeira que terá transcendido a distinção entre o natural e o social, que exibirá uma solidariedade que não é paroquial porque é a expressão de uma natureza humana a-histórica. (RORTY: 1991, p.22)

Rorty procura resolver, na sua obra, um dos impasses fundamentais do pensamento pragmatista que tem oscilado, segundo ele, "entre a tentativa de elevar o resto da cultura para o nível epistemológico das Ciências Naturais e a tentativa de puxar o nível das Ciências Naturais para baixo, até elas se tornarem o par epistemológico da arte, da religião e da política" (RORTY: 1991, p.63). A distinção entre o objetivo e o subjetivo foi designada paralelamente à distinção entre fato e valor, Ciências Naturais e Ciências Sociais na tentativa de apresentá-las como dualismos inúteis. Discutir sobre a prioridade, habilidade, objetividade, precisão de qualquer uma sobre a outra (ou qualquer traço que as distinga fundamentalmente) não traz nenhum avanço. O que está em causa no pragmatismo assinado por Dewey e Rorty não é a afirmação ou crença de que os filósofos ou críticos literários são melhores no que concerne a pensar criticamente, ou a empreender visões amplas e extensas das coisas, do que os teóricos da física, chamados de cientistas "naturais" (aqueles que fazem ciência "dura"), por exemplo. O que está em causa, sobretudo, é o sentido de solidariedade: do que é possível empreender e fazer pela comunidade de pertencimento para que seja mais livre e para

que possa ampliar o sentido de esperança social. Não importa em que tipo de investigação ou de comunidade de pertencimento esteja envolvida. Esse "fazer" diz respeito à uma operação prático-discursiva, democrática, onde a "conversação" é o ponto de tensão e de cooperação, de engrenagem e de constrição. Neste sentido, a comunidade, de acordo com Rorty, tende a ignorar essas espécies de retórica que não trazem nenhum avanço deixando de lado essas disputas inúteis. O pragmatismo rortyano e deweyano trata as humanidades como estando no mesmo nível da arte e pensa em ambas como fornecendo "antes prazer do que verdade" (Rorty, 1991b, p. 36). Neste aspecto em especial, Rorty (1993, passim) recorre a Heidegger e a sua "poética" para fazer valer a literatura e poesia como saída possível a esses impasses. Se tratarmos qualquer "tema-chave" como tratamos a poesia, diz Rorty, torna-se mais fácil introduzir qualquer metáfora, redescrever e ampliar o modo de ver as coisas (Idem, 1991b, p. 36 seq.).

Estas distinções tão comuns no discurso da modernidade entre fatos sólidos e valores flexíveis, experiência e natureza, verdade e prazer, objetividade e subjetividade, são instrumentos ineficazes, pois elas não são adequadas para dividir a cultura; mas, ao contrário, elas criam mais dificuldades do que resolvem. Tanto Rorty quanto Dewey vêem estas distinções formas dialeticamente menores de um dualismo maior, a saber, "o âmbito do sagrado" versus "o âmbito do destino, do acaso", o âmbito do duradouro e o âmbito do dia-a-dia, contingente. A ciência moderna se aproxima da teologia tradicional no sentido de promover a perpetuação do isolamento do homem e da experiência da natureza. E a intenção de perpetuação é viabilizado justamente pela utilização do vocabulário que se pretende "Próprio à Natureza". Para ambos os autores, o melhor seria encontrar outro vocabulário e recomeçar, "urbanizar" o discurso num outro tom. No entanto, para fazermos isso, temos que

primeiro encontrar um novo modo de descrição das Ciências Naturais, considerá-la como mais uma narrativa oferecida por uma comunidade específica. Não é uma questão de exceder ou aviltar o cientista natural, mas simplesmente deixar de vê-lo como um sacerdote, desmistificá-lo. O pragmatista sugere que modifiquemos a imagem que temos da ciência e do cientista, ou seja, em vez de um lugar sobre-humano, um lugar também habitado pelas diversas práticas sociais (RORTY: 1991b, p.36). Precisamos parar de pensar numa natureza a-histórica, não-contingente, na objetividade como princípio; devemos ampliar nosso sentido de solidariedade e cooperação, de tolerância e de contingência à Epistemologia. Dewey e Rorty preferem pensar na idéia de que o homem pode aprender com sua história, a partir das narrativas descritas por seus pais, seus avós, por exemplo; sem nenhum determinismo. O pragmatismo parte da concepção darwiniana, naturalizada do mundo. Pensa — do mesmo modo que Darwin — nos seres humanos como produtos fortuitos da evolução. Desse modo, não há sentido em distinguir qualquer "ciência" recorrendo a qualquer argumento essencialista ou realista.

Rorty resgata Heidegger ainda para corroborar na sua construção crítica à noção de objetivismo e verdade enquanto correspondência. Em muitos dos seus ensaios evoca um Heidegger para quem o melhor da filosofia reside na eliminação do que impede nossa felicidade, e não o descobrimento de uma representação correta da realidade[4] .

O coração do pragmatismo rortyano é a tentativa de substituir a noção de crenças verdadeiras enquanto "representações da natureza das coisas" e, ao invés disso, pensar em crenças como "regras preditivas de ação". Desse modo, Rorty imagina ser mais fácil sugerir um procedimento empírico, falível, que dê conta de alguns prognósticos, que oriente a conduta, mas pensa ser difícil imaginar um método que dê corpo a esse modo de agir. Método aqui diz respeito a todo apelo que essa pala-

4. Certamente Rorty evoca também um Heidegger que se distancia do que ele chama de "esperança social" — fio condutor do pragmatismo — para tecer severas críticas. Para uma leitura mais aprofundada sobre a crítica rortyana dirigida a Heidegger consultar Rorty (1993, p. 15-121).

vra faz ao discurso da Ciência, do qual o pragmatismo propõe abdicar (RORTY: 1991b, p.65-6).

Rorty insistirá que o desejo de uma Teoria do Conhecimento é o desejo de um "constrangimento" — um desejo de encontrar "fundamentos" a que nos pudéssemos ligar, "quadros para além dos quais nos não devêssemos perder, objetos que se impõem a si mesmo, representação que não pudessem ser negadas" (RORTY: 1988a, p.247-8). Ele toma de empréstimo de Nietzsche a expressão "conforto metafísico"[5] para indicar esse desejo pela fundamentação epistemológica e pela objetividade. O "conforto metafísico" é o engodo da modernidade do qual adverte agora Rorty; é o conforto de pensarmos em nós mesmos como seres infinitos e não contingentes, é a herança da promessa cristã. E é contra esse "conforto" que nos acomoda frente à vida, ao vocabulário, às relações sociais que Rorty oferece suas "redescrições" e "metáforas". Ele não propõe uma saída metodológica ou epistemológica de qualquer espécie. Nas interpretações que ele oferece, "hermenêutica" não é o nome de uma disciplina, nem de um método de atingir o tipo de resultados que a epistemologia não conseguiu atingir, nem de um programa de pesquisa. De outro modo, a hermenêutica deve ser uma expressão de esperança de que o posto até então ocupado pela Epistemologia não seja preenchido — "em que a nossa cultura se deva tornar uma cultura em que já não seja sentida a procura de constrangimento e confrontação" (RORTY: 1988a, p.247-8). A noção de que existe um quadro neutro permanente cuja "estrutura" pode ser exposta pela filosofia é a noção de que os objetos a serem confrontados pela mente, ou as regras que constrangem o inquérito, são comuns a todo o discurso, ou pelo menos a cada discurso sobre um dado tema ou assunto. Deste modo, a epistemologia prossegue na crença e assunção de que todas as contribuições para um dado discurso são comensuráveis, quantificáveis (RORTY: 1988a,

5. Para uma leitura complementar consultar Rorty (1998b).

p.247-8). A hermenêutica é, em boa medida, uma tentativa de oposição a esta proposição e o pragmatismo assume essa oposição como proposta, redescrevendo inclusive a idéia de comensurabilidade (RORTY: 1988a, p.257) como a possibilidade de reunião de um conjunto de regras que nos oriente no sentido de alcançarmos um acordo racional acerca do que provoca conflito e dúvidas (RORTY: 1988a, p.247-8).

A noção dominante de epistemologia é que para sermos racionais, para sermos completamente humanos, para fazermos o que devemos, precisamos de ser capazes de arranjar um acordo com outros seres humanos. Construir uma epistemologia é encontrar a quantidade máxima de terreno comum com os outros. (RORTY: 1988a, p.248)

A Hermenêutica, de mirada rortyana, vê as relações entre vários discursos como as dos fios numa possível "conversação"; uma conversação que não pretenda se sustentar sobre uma base disciplinar que defina o lugar e as competências dos locutores; mas, ao contrário, uma conversação onde nunca se perde a esperança de acordo. Esta esperança não é a esperança da descoberta de um solo comum anteriormente existente, mas simplesmente a esperança de acordo, ou pelo menos, de desacordo excitante e que de algum modo provoque conseqüências frutíferas. A Hermenêutica trata-os como unidos e próximos naquilo a que ele chama uma societas – pessoas cujos caminhos pela vida se encontraram, unidas muito mais pela civilidade do que por um objeto comum ou por um solo comum. E sobre a idéia de "conversação" a Epistemologia e a Hermenêutica se distinguem radicalmente pois, nas palavras rortyanas, "para a epistemologia a conversação é inquérito implícito e para a hermenêutica, o inquérito é conversação de rotina" (RORTY: 1988a, p.249-50).

Deste ponto de vista, portanto, a linha entre os respectivos domínios da Epistemologia e da Hermenêutica não é uma questão de diferença entre as "Ciências da Natureza" e a "Ciências do Homem", nem entre

fato e valor, nem entre o teorético e o prático, nem entre o "conhecimento objetivo" e algo mais escorregadio, mais frágil e mais dúbio. Isto significa que somente podemos obter comensuração epistemológica onde já tivermos acordado práticas de inquérito (ou, de um modo mais geral, de discurso), onde já tivermos alcançado um vocabulário comum onde os parceiros se reconheçam (RORTY: 1988a, p.251-2).

A Hermenêutica não é "outra maneira de conhecer" – "compreender" como oposto à (previsiva) "explicação". Contrariamente, a Hermenêutica é antes outra forma de perceber o universo de problemas e tensões. Seguramente, não faz distinções entre a compreensão, explicação e interpretação. Rorty acredita que contribuiria para a clareza filosófica se déssemos simplesmente a noção de "cognição" à ciência prognóstica e parássemos de nos preocupar com "métodos cognitivos alternativos". Em sua análise, a palavra conhecimento não pareceria ser digna de disputa se não fosse a tradição kantiana de que ser um filósofo é possuir uma "teoria do conhecimento" e a tradição platônica de que a ação que não se baseia no conhecimento da verdade de proposições é "irracional" (RORTY: 1988a, p.276).

Segundo Rorty (1991b, p.28-9), o pragmático admite que não possui nenhum ponto de partida a-histórico, através do qual apoia os hábitos das democracias modernas que ele elogia e mesmo participa. Essas conseqüências e asserções são justamente o que desejam e esperam os partidários da solidariedade. Mas dentre os partidários da objetividade, elas provocam, mais uma vez, o temor do dilema formado pelo etnocentrismo por um lado e pelo relativismo do outro. Torna-se muito claro, portanto, na leitura da obra rortyana, a crença de que devemos estabelecer um privilégio especial ("privilégio" aqui não diz respeito à nenhuma fundamentação epistemológica, mas moral) para a nossa própria comunidade (e, no caso especial de Rorty, para a comunidade democrático-

liberal americana), ou corremos o risco de pretendermos uma tolerância impossível de todos os outros grupos[6]. Essa é sua posição frente ao etnocentrismo e seu posicionamento frente às outras culturas. Afirma, com toda eloquência, que deveríamos ser francamente mais etnocêntricos e menos pretendidamente universalistas, mesmo que essa posição implique em críticas severas por parte de outras comunidades pois — utilizando suas palavras — seu etnocentrismo não tem o "dever" de justificar tudo. Essa posição é, basicamente, a de um Rorty "irônico público liberal" (RORTY: 1991b, p.203; RORTY: 1994, passim; RORTY, DERRIDA et al: 1998).

A esperança rortyana é manter a "conversação" como um objetivo suficiente para a filosofia, onde a sabedoria consiste na capacidade de sustentar e preservar essa conversação. Assim, imagina Rorty, podemos ver os seres humanos como criadores, geradores, inventores daquilo que ele chama "redescrições" ao invés de vê-los como seres capazes de serem exatamente descritos. Por essa razão, nem mesmo dizendo que o homem é sujeito e ao mesmo tempo objeto por si ou em si, estamos a apreender a sua essência (RORTY; 1988a, p.292).

Quando sugerimos que uma das poucas coisas que sabemos (ou necessitamos saber) acerca da verdade é que ela é algo que se conquista em um encontro livre e aberto, nós somos avisados de que definimos 'verdade' como 'a satisfação dos padrões de nossa comunidade'. Mas nós, pragmáticos, não sustentamos esse ponto de vista relativista. Não inferimos de 'não há nenhuma forma racional para justificar comunidades liberais frente a comunidades totalitárias'. Pois essa inferência envolve justamente a noção de 'racionalidade' como um conjunto de princípios a-históricos, a noção que os pragmáticos abjuram. O que nós de fato inferimos é que não há nenhuma forma de bater os totalitários com argumentos, apelando para premissas comuns compartilhados, e

6. Rorty publicou, recentemente, na Folha de São Paulo, o artigo "O futuro da utopia" onde apresenta a relevância da utopia enquanto sonho de um mundo melhor e igualitário frente ao "esnobismo do pensamento pós-moderno" (RORTY: 1999, p.5).

nenhum sentido, em pretender que uma natureza humana comum faça com que os totalitários, inconscientemente, sustentam tais premissas. (RORTY: 1991b, p.42)

Em Objectivity, relativism and truth, Rorty (1991b, p.2-3) procura fazer a distinção entre o representacionalismo e anti-representacionalismo, descartando a noção de "realismo" e "anti-realismo", argumentando que esta questão diz respeito aos representacionalistas e não aos "anti-representacionalistas". Essa escolha de se manter fora das discussões dessa ordem é coerente com o modo como constrói seu pragmatismo. Ele utiliza, ainda a noção — já referida neste ensaio — de etnocentrismo como um elo entre anti-representacionalismo e liberalismo político. Pois, segundo ele, a cultura liberal dos últimos tempos, encontrou uma estratégia para evitar a desvantagem do etnocentrismo que foi justamente a abertura para o encontro com outras culturas atuais e possíveis, e a ação de tornar essa abertura o ponto central para a sua auto-imagem, como vemos na idéia de globalização. O etnocentrismo é o elo que permite enfrentar o "outro", "a outra cultura" como possibilidade de enfrentamento da própria cultura de origem. Segundo Rorty, esta cultura "é o etnos que se orgulha de si mesmo por sua suspeição frente ao etnocentrismo- antes por sua habilidade em incrementar a liberdade e a abertura dos encontros do que por sua possessão da verdade" (RORTY: 1991b, p.2). Pois aqui o enfrentamento com qualquer comunidade não se dá nos limites da epistemologia, mas nos limites da interpretação e da tolerância.

Meu próprio ponto de vista é o de que não há muito proveito em apontar as 'contradições internas' de uma prática social ou em 'desconstruí-la', a não ser que se possa advir com uma prática alternativa — a não ser que se possa por fim traçar uma utopia, na qual o conceito ou distinção se tornariam obsoletos. Antes de tudo, toda prática social de alguma complexidade, assim como todo e qualquer elemento de uma tal

prática, contém tensões internas. (RORTY: 1991b, p.16)

Os pragmáticos querem substituir a idéia de "objetividade" pela de "concordância não-forçada". Esta última refere-se a "nós", um "nós" etnocêntrico. Para Rorty, nós sempre podemos ampliar os "nossos" escopos observando outras pessoas ou culturas como membros ou representantes, tanto quanto nós mesmos, de alguma comunidade de investigação — tratando-os enquanto partes de um grupo, no interior do qual a concordância não-forçada deve ser buscada. O que não podemos fazer é nos lançar para além de todas as comunidades humanas numa incursão a-histórica e finita, não contingente, não etnocêntrica. Essa passagem diz respeito justamente a porção de filiação à tradição, costumes e valores que sempre nos interpela. Negar essa porção é negar os próprios limites. A democracia, nesse contexto, se inscreve como elemento que permite esse encontro sempre precipitado, que possibilita a "conversação" e o "acordo".

A "conversação" e o "acordo" como possibilidades viabilizadas pela democracia não acontece certamente sem as devidas tensões; disso o próprio Rorty está advertido. O pragmatismo não se vê iludido frente aos limites (da Linguagem, do Homem, da vida, etc.). Poderíamos até arriscar que — utilizando o jargão psicanalítico — o pragmatismo está advertido da sua castração, mas nem por isso desiste da causa que toma como sua. A valorização e prioridade rortyana das práticas democráticas e liberais sobre qualquer outra e do confronto livre e aberto para negociações é profundamente atacado por alguns dos seus críticos. De certo modo, Rorty é considerado, às vezes, apenas mais um democrata liberal americano, ou um relativista pretensioso[7]. De qualquer maneira, suas posições políticas, práticas, discursivas são afinadas com posições deweyanas de igual dimensão onde a contingência, historicidade, ironia pública, solidariedade assumem um caráter norteador frente a ou-

7. O apelo rortyano à democracia parece muitas vezes pouco razoável, por exemplo, na ótica desconstrucionista derridiana, onde a democracia está sempre "por chegar", atravessada pela indecidibilidade e mantendo para sempre aberto seu elemento de promessa (RORTY, DERRIDA et al: 1998).

tras práticas justificando, quando possível, cada escolha. O traço marcadamente etnocêntrico o faz falar a partir do lugar que lhe parece mais justo, mais próximo da possibilidade do exercício dessas práticas que tanto acalenta (solidariedade, tolerância, democracia). Certamente, seu pragmatismo não oferece nenhuma garantia, nenhuma saída fácil frente às dificuldades mais urgentes como a fome, a miséria, os regimes autoritários e perversos, a loucura, a morte, etc. Seu pragmatismo é uma aposta na esperança social, sem qualquer fundamentação objetiva ou a-histórica. Para ele, é possível apostar em tais práticas por uma condição de solidariedade não fundamentada em qualquer proposição científica, objetivamente válida ou qualquer versão humanista-cristã dos seres humanos[8] (RORTY: 1991b, p.59).

Da perspectiva de um discurso que acolha o pensamento de Wittgenstein, Dewey e Donald Davidson, não é possível se falar de uma teoria ou de uma descrição que seja, por si só, a "melhor explicação" do mundo. Como podemos encontrar nestes autores citados, mas também em William James, uma explicação sobre a natureza das coisas é o que é conveniente e útil aos nossos interesses e responde às nossas crenças (JAMES, 1995). Uma explicação (científica, religiosa ou cotidiana) sempre será uma descrição que, obrigatoriamente, deverá conviver com inúmeras outras descrições alternativas. Como afirma Hilary Putnam (1992, p. 45), não podemos falar do ponto de vista do olho de Deus; não há qualquer descrição que seja "mais próxima" do mundo (RORTY: 1991b, p.60).

Deste modo não temos, conclui Rorty, uma linguagem que sirva como base neutra permanente para formular todas as boas hipóteses explicativas ou a melhor chave interpretativa. Uma linguagem para observar o mundo diretamente, mas que seja neutra em relação às nossas perspectivas e interesses, é simplesmente inútil. Assim, segue ele, é improvável que a epistemologia – como tentativa para tornar todos os

8. Um exemplo dessa versão humanista-cristã lançado por Rorty é a Declaração de Helsinki, onde podemos verificar o caráter fundacionista, essencialista dos direitos humanos ali expostos (RORTY, 1995).

discursos comensuráveis, quantificáveis por meio da tradução para um conjunto estipulado de termos – seja uma saída satisfatória e útil (RORTY: 1988a, p.271).

Rorty prefere não falar de uma "nova ciência social", mas de "esperança social" onde o fulcro é efetuar a função social a que Dewey chamou "quebrar a crosta da convenção", impedir que o homem se iluda com a noção de que conhece a si próprio, ou a qualquer outra coisa, exceto sob descrições opcionais (RORTY, 1988a: p.293.) Ele pensa que colocando a questão em termos políticos e morais, ao invés de colocá-los em termos epistemológicos ou metafísicos, deixa as coisas mais claras. É uma questão de escolha de princípio e não o modo segundo o qual se definem palavras como "verdade", "racionalidade", "conhecimento" ou "filosofia". O problema gira em torno de que auto-imagem nossa sociedade deveria ter de si mesma. Quando se diz que há "uma necessidade de se evitar o relativismo" isso é, no máximo, justificável como um esforço de manter certos hábitos concernente ao modo de vida do homem europeu:

Esses eram os hábitos nutridos e justificados pelo Iluminismo em termos de um apelo à razão, concebida enquanto uma capacidade humana transcultural de corresponder à realidade, uma faculdade cuja possessão e uso são demonstrados pela obediência a critérios explícitos. Assim, a verdadeira questão sobre o relativismo é se esses mesmos hábitos de vida intelectual, social e política podem ser justificados por uma concepção de racionalidade enquanto atingindo os seus objetivos sem critérios, e por uma concepção pragmática da verdade. (RORTY: 1991b, p.28)

O pragmático de estirpe rortyana não tem uma teoria da verdade, muito menos uma teoria relativista. Enquanto partidário e adepto da solidariedade, sua avaliação do valor da investigação humana cooperativa e tolerante só possui uma base ética, não uma base epistemológica ou metafísica. Não tendo qualquer epistemologia (ou fundamentação anco-

rada no conhecimento de cunho epistemológico) ele não possui nenhuma epistemologia relativista (RORTY: 1991b, p.24).

É nestes termos que Rorty elabora sua interpretação da Hermenêutica e, com isso, oferece um dos pontos de inflexão do debate filosófico sobre ciências e, principalmente, sobre os discursos sobre o homem. Para ele, há uma absoluta prioridade das práticas sociais que se inventam e se "criam" (no sentido poético e até heideggeriano do termo) no conflito "aberto" e renovável. Por essas razões, a conclusão que chega pode ser assim definida:

Uma vez que 'educação' é um pouco insípido de mais, e Bildung [educação, autoformação] um pouco estranho de mais, utilizarei 'edificação' para significar este projeto de encontrar novas, melhores, mais interessantes e mais fecundas maneiras de falar. A tentativa de edificar (a nós mesmos ou a outros) pode consistir na atividade hermenêutica de estabelecer ligações entre a nossa própria cultura e qualquer cultura exótica ou período histórico, ou entre a nossa disciplina e uma outra que pareça perseguir fins incomensurável. Mas pode, em vez disso, consistir na atividade 'poética' de projetar esses novos objetivos, novas palavras, ou novas disciplinas, seguida, por assim dizer, pelo inverso da hermenêutica: a tentativa de reinterpretarmos o nosso ambiente familiar nos termos pouco familiares das nossas novas invenções. Em qualquer dos casos, a atividade é (apesar da relação etimológica entre as duas palavras) edificantes sem ser construtiva – pelo menos se 'construtiva' significar o tipo de cooperação na realização de programas de investigação que ocorre no discurso normal. Porque o discurso edificação é suposto ser normal, arrancar-nos para fora do nosso velho eu pelo poder da estranheza, para nos ajudar a tornar novos seres. (RORTY: 1988a, p. 279)

Com isso, Rorty parece reivindicar da Hermenêutica um certo traço que alimenta o espírito de quem não gosta de palavras acostumadas.

## Referências


APEL, K. O. La transformación de la filosofía: el a priori de la comunidad de comunicación. v 2. Tradução de Adela Cortina et al. Madrid: Taurus, 1985.

BELLO, G. Richard Rorty en la encrucijada de la filosofía postanalítica: entre pragmatismo y hermenéutica. In: RORTY, Richard. El Giro Lingüístico: Dificuldades metafilosóficas de la filosofía lingüística. Barcelona : Ediciones Paidós,1990. p. 9-44.

COMETTI, J. Filosofia sem privilégios. Tradução de Fernando Marinho. Lisboa: Asa, 1995.

DILTHEY, W. Origens da hermenêutica / Plano de continuação da obra. Estruturação do mundo histórico pelas ciências do espírito. Tradução de Alberto Reis. In: AGOSTINHO et al. Textos de hermenêutica. Lisboa: Rés, 1984. p.147-203.

------. Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. Tradução de Julián Marías. Madrid : Alianza, 1986.

GADAMER, H. Verdade e método. 2ed. Tradução de Flávio Meurer. Petrópolis : Vozes, 1997.

------. O problema da consciência histórica. Tradução de Paulo César Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEIDEGGER, M. Ser e tempo: parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988.

HEKMAN, S. J. Hermenêutica e sociologia do conhecimento. Tradução de Luís Manuel Bernardo. Lisboa: Edições 70, 1990.

JAMES, W. Pragmatism. New York: Dover Publicayions, 1995.

MALACHOWSKI, A (Ed.). Reading Rorty: critical responses to Philosophy and the Mirror of Nature (and beyond). Oxford/Cambridge: Blackwell, 1990.

PALMER, R. Hermenêutica. Tradução de Maria Luísa Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.

PUTNAM, H. Razão, verdade e história. Tradução de António Duarte. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RORTY, R. A filosofia e o espelho da natureza. Tradução de Jorge Pires. Lisboa: Dom Quixote, 1988a.

------. Foucault y la epistemología. Tradução de Bonano. In: HOY, D. C. (Comp.).

Foucault. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988b. p.51-60.

------. El Giro Lingüístico: Dificuldades metafilosóficas de la filosofía lingüística. Tradução de Gabriel Bello. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

------. Consequences of pragmatism (essays: 1972-1980). 5ed. Mineapolis: University of Minnesota, 1991a.

------. Objectivity, relativism and truth: philosophical papers. v 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1991b.

------. Ensaios sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos: escritos filosóficos 2. Tradu~ção de Jorge Vigil Rubio. Barcelona: Paidós, 1993.

------. Contingência, ironia e solidariedade. Tradução de Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Presença, 1994.

------. Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo. Tradução de Ofelia Castillo. In: ABRAHAM, T. et al. Batallas eticas. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995. p. 59-80.

------. Pragmatismo y política. Tradução de Rafael del Águila. Barcelona: Paidós, 1998a.

------. Nietzsche, Sócrates e o pragmatismo. Tradução de Paulo Guiraldelli Jr. In: Cadernos Nietzsche. n 4. São Paulo, 1998b. p.7-15.

------. O futuro da utopia. Tradução de Clara Allain. In: Folha de São Paulo. 04/04/1999.

------; DERRIDA, Jacques et al. Desconstrucción y pragmatismo.

Tradução de Marcos Mayer e Inés M. Pousadela. Buenos Aires: Paidós, 1998.

WARNKE, G. L'herméneutique et le 'nouveau pragmatisme'. In: Her méneutique, tradition et raison. Tradução de J. Colson. Bruxelles: De Boeck, 1991. p. 177-208.

# PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO NA SINALIZAÇÃO DO JOGODE ENQUADRES EM UMA SITUAÇÃO DE CONFLITO[1]

*Raquel BRIGATTE*[2]

Dentro de uma perspectiva sócio-interacional do discurso, considera-se a comunicação como resultado do trabalho conjunto dos participantes engajados em uma interação face a face. Assim, adota-se a noção essencialmente contextualizada de significação, posto que os significados são construídos, negociados e ratificados na medida em que os participantes se envolvem e envolvem o outro no discurso em determinadas circunstâncias culturais, históricas e institucionais.

Nessa visão de discurso para se referir ao uso da linguagem como forma de prática social, Gumperz ([1982]1998) enfatiza a questão das inferências conversacionais. Para o autor, o entendimento situado é em grande parte uma questão de inferências indiretas contextualizadas e, para a compreensão das pressuposições contextuais, contamos com as pistas de contextualização (GUMPERZ: [1982]1998) que sinalizam que tipo de atividade está ocorrendo. Tais sinais presentes nas comunicações colaboram na elaboração do jogo de enquadres a todo momento (RIBEIRO e GARCEZ: 1998). Esses enquadres também ancoram como o falante se posiciona ou se orienta com relação ao que expressa, bem como com relação ao seu interlocutor e a si mesmo.

Assim, para analisar a dinamicidade das interações proponho neste trabalho investigar a tríade pistas de contextualização, enquadre e alinhamento em uma audiência de conciliação no Procon[3] , uma atividade de fala em cenário institucional que tem o conflito de interesse como elemento constitutivo.

O presente estudo objetiva analisar os múltiplos enquadramentos e realinhamentos dos participantes de uma audiência de conciliação via

1. Este artigo é uma versão estendida do trabalho apresentado no curso "Linguagem e Interação", na Puc-Rio, no primeiro semestre de 2006.

2. Doutora em Letras, na área de Estudos da Linguagem, pela PUC-Rio (2009), sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Leite de Oliveira.

pistas de contextualização. Com base na transcrição dos dados, focalizo o jogo de enquadres entre as partes divergentes e a mediadora. Procurar-se-á investigar:

a) tendo em vista um contexto institucional específico, que são as audiências, quais são as pistas de contextualização empregadas pela mediadora e pelo reclamado que se encontram engajados na produção conjunta da interação;

b) em que medida a multiplicidade de pistas subjacentes atua no estabelecimento dos enquadres e nos constantes realinhamentos dos participantes;

c) de que forma os reenquadres e realinhamentos dos falantes e ouvintes refletem a mutabilidade dinâmica do contexto.

De acordo com Gumperz, a comunicação humana é "canalizada e restringida por um sistema multinivelar de sinais verbais e não verbais que são adquiridos e que ao longo da vida são automaticamente produzidos e intimamente coordenados" (GUMPERZ: [1982]1998, p.109).

Goffman (1981) associa os conceitos de enquadre interacional e footing como princípios importantes para a organização do discurso na interação face a face. O autor considera momentos de comunicação em contextos informais ou institucionais como espaços privilegiados de investigação da linguagem "em ação", ou seja, de seu uso no mundo social. Nesse engajamento no processo de construção discursiva lançamos mão de múltiplos canais semióticos, as pistas de contextualização.

Logo, estabelecendo uma tríade formada por esses três conceitos essenciais para a Sociolinguística Interacional, pistas de contextualização, enquadre e alinhamento, objetiva-se compreender melhor a dinâmica desse encontro institucional tão particular que são as audiências do Procon.

3. A audiência que utilizamos faz parte do banco de dados do Projeto de Pesquisa "A construção da identidade de consumidor no Brasil: práticas discursivas de categorização/posicionamento em audiências de conciliação no PROCON", coordenado pela Profa. Dra. Sonia Bittencourt Silveira na Universidade Federal de Juiz de Fora.

## 1. Fundamentos teóricos

A Sociolingüística Interacional, abordagem de natureza amplamente interdisciplinar, focalizada interações situadas no relacionamento entre participantes considerando gêneros espontâneos e aqueles em contextos institucionais. Seu principal objeto de estudo são as trocas discursivas que envolvem dois ou mais atores, e como eles utilizam a fala para atingir suas metas comunicativas em situações da vida real.

O discurso é, como Schiffrin define, "inerentemente uma atividade interativa na qual o que uma pessoa diz e faz é duplamente uma resposta a palavras e ações anteriores e servirá de base para futuras ações e palavras" (SCHIFFRIN: 1994, p.351). Esse foco na interação dá a essa abordagem uma visão elaborada do papel dos participantes, suas identidades e a relação entre eles. A linguagem é vista como ação conjunta e não simplesmente a soma de um falante que profere elocuções e de um ouvinte que as ouve.

Segundo Schiffrin (1994), os "fundadores" desse campo foram o antropólogo e lingüista John Gumperz e o sociólogo Erving Goffman.

Gumperz contribuiu de forma precursora para a Sociolinguística ao fornecer coordenadas básicas para a construção de uma teoria da interpretação. O autor se propõe a desenvolver a abordagem da Sociolingüística no que se refere aos processos comunicativos da interação humana para tratar de relações entre cultura, sociedade e indivíduo, buscando dar conta da diversidade lingüística e cultural na comunicação do cotidiano e investigar o seu impacto na vida dos indivíduos (GUMPERZ: [1982]1998). Todo o seu trabalho é baseado na pressuposição de que o significado, a estrutura e o uso da linguagem são determinados social e culturalmente. A linguagem seria, então, um sistema simbólico, operando nos níveis micro e macro estruturais. Gumperz explica seus focos de pesquisa em entrevista à revista Palavra:

> Ainda que eu nem sempre tenha sido claro a esse respeito, o meu trabalho de fato busca dar conta tanto dos processos interpretativos no nível local como dos processos interpretativos mais gerais, societários, das ideologias lingüísticas e de como eles fazem parte do insumo para os processos inferenciais que determinam os julgamentos de sentido. (GUMPERZ: 2002, p.32)

Enfatiza-se como as informações e as interpretações dos contextos são dependentes do entendimento do ouvinte a respeito das intenções do falante e das estratégias discursivas que utiliza. O autor ressalta que a comunicação não pode ser estudada de forma isolada nem vista apenas a partir de seus elementos estruturais.

Observa-se tal mudança de perspectiva desde a década de 60. Até meados do século XX, a Lingüística preocupava-se quase exclusivamente com a linguagem na perspectiva de sistema à parte da realidade social. O grande foco de interesse nos estudos lingüísticos era a análise estrutural da gramática no nível da sentença e da semântica lexical. Com o fortalecimento das ciências sociais, a Lingüística começa a incorporar a noção de que a linguagem é eminentemente uma instituição social, visão esta que propiciaria o surgimento de uma profusão de novas áreas que evidenciavam a complexidade do fenômeno da linguagem (COUPER-KUHLEN e SELTING: 2001). A perspectiva muda de uma análise estrutural para a investigação da prática discursiva situada (GUMPERZ: 1996). Dentro do paradigma sócio-interacional para a análise do discurso, concebe-se a comunicação como uma atividade social que requer esforços coordenados de dois ou mais indivíduos, na qual os significados são conjuntamente construídos e negociados por falantes e ouvintes (GUMPERZ: [1982]1998).

A preocupação fundamental de Gumperz centra-se na compreensão das inferências conversacionais. O termo é usado para se refe-

rir ao processo situado de interpretação, a partir do qual os participantes avaliam as intenções uns dos outros e fundamentam suas respostas (GUMPERZ: 1999, p.98). Através desse processo, interpretamos uns aos outros mesmo quando não tornamos explícitas nossas intenções comunicativas. De acordo com o autor, os processos que utilizamos para produzir e interpretar significados resultam de ações coordenadas dos participantes que se encontram engajados na produção conjunta da interação[4]. E o falante sinaliza e o ouvinte interpreta com que quadro comunicativo estão operando pelo uso de traços denominados por Gumperz de pistas de contextualização, pistas que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções comunicativas do interlocutor (RIBEIRO e GARCEZ: 1998, p.98). Como pistas que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais, Gumperz destaca:

> a) pistas lingüísticas, por exemplo, a alternância de código, de dialeto ou de estilo, escolhas lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamento conversacionais;
>
> b) pistas paralingüísticas como ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional;
>
> c) pistas prosódicas como entonação, acento, tom;
>
> d) pistas não-vocais: direcionamento do olhar, gesticulação, movimento corporal.

O autor acredita que, através de traços encontrados na estrutura de superfície das mensagens, os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam o tipo de atividade que está em curso. Através das pistas, percebemos como o conteúdo semântico deve ser entendido e como o que precede e o que se segue se relaciona com cada elocução.

Essas pistas portam informações, mas os significados são transmitidos como parte do processo interativo. Assim, não há certeza sobre o significado final de uma mensagem, porém, observando os padrões

4. A Sociolingüística Interacional trabalha com essa concepção de discurso, como resultado do trabalho conjunto dos participantes envolvidos na interação face a face, logo esse processo é influenciado pelo falante, pelo ouvinte e por todos os que assistem à conversa (RIBEIRO: 1994)

sistemáticos no relacionamento da percepção das pistas, podemos obter fortes evidências das bases sociais das convenções de contextualização (GUMPERZ: 1999, p.106). As pistas de contextualização funcionam no estabelecimento de enquadres (frames) no curso da interação. A partir de como uma mensagem é enunciada, é possível inferir o que está acontecendo aqui e agora.

A noção de enquadre surgiu com Gregory Bateson em 1955 como um conceito psicológico que "capta o grau de ambivalência presente nas comunicações, suas funções, bem como relações sutis de subordinação entre as mensagens" (RIBEIRO e GARCEZ: 1998, p.57). Para compreender melhor esse conceito, podemos pensar na analogia física com uma "moldura", que, em um quadre, representa um conjunto de instruções indicando ao observador para onde ele deve dirigir seu olhar.

De acordo com Pereira (2002), Goffman (1974) desenvolve o termo enquadre explorado por Bateson e faz a caracterização de enquadre situacional, dentro de uma abordagem sociológica. Goffman dedicou sua obra a explorar as filigranas da ordem interacional. O autor ressalta que:

> (I) A perspectiva é situacional, significando uma preocupação com o indivíduo em uma dada situação;
>
> (II) Quando os indivíduos prestam atenção a uma dada situação, eles colocam questões como: O que está se passando aqui? e "Qual o significado do que está acontecendo aqui?
>
> (III) O enquadre consiste de princípios de organização: "definições da situação são construídas segundo com princípios de organização que governam eventos e nosso envolvimento subjetivo com eles..." (GOFFMAN: 1974, p.85)

A noção de footing (GOFFMAN: 1981) constitui desdobramento do conceito de enquadre no discurso. O termo representa o alinhamento, "a postura, a posição, a projeção do "eu" de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção" (RIBEIRO e GARCEZ: 1998, p.70).

Com essa noção, enfatiza-se a natureza dinâmica do conceito de enquadre, porque no curso da interação há constantes reenquadres e realinhamentos dos falantes e ouvintes, sendo a introdução, negociação, ratificação, sustentação e mudança de alinhamento uma característica inerente à fala natural. A forma como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução expressa mudanças de alinhamento que temos para nós mesmos e para os outros. Uma mudança de footing implica um novo alinhamento entre os participantes e uma mudança de enquadre.

Procurar-se-á observar, através da análise de uma audiência de conciliação do Procon, em que medida as pistas de contextualização evidenciam mudanças de enquadre e de alinhamento dos participantes, ou seja, como traços encontrados na superfície das mensagens sinalizam o que está em jogo naquela situação interacional.

## 2. Metodologia e contexto da pesquisa

A análise a ser feita será de natureza essencialmente qualitativa, interpretativista, considerando a fala situada e o contexto sociocultural. A transcrição segue orientações da Análise da Conversação e da Análise do Discurso. As convenções foram baseadas no modelo de transcrição utilizado por Gago (2002), que, por sua vez, adota o sistema de convenções desenvolvido por Gail Jefferson em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Os dados a serem analisados são da audiência de conciliação Banco Sul[5], realizada no Procon de Juiz de Fora, e gravada em áudio. Participaram dessa audiência a representante do Procon, Ana, o reclamante/consumidor Lucas e o representante do Banco, Rui. O problema que causou a audiência foi, segundo o consumidor, a ocorrência de uma venda casada no Banco Sul. Lucas teria sido obrigado a adquirir um seguro na agência para conseguir a liberação de um empréstimo requisitado. O reclamado inicialmente afirma que não houve imposição na assinatura

5. Todos os nomes citados na transcrição da audiência são fictícios.

do contrato, mas no final concorda em pedir o ressarcimento das duas parcelas já debitadas.

As audiências de conciliação são atividades de fala (GUMPERZ: [1982]1998) reguladas por processos contestatórios abertos. A meta principal do encontro é o estabelecimento da verdade dos fatos. A linguagem desempenha papel central, visto que o poder do reclamado e do reclamante na busca de um acordo se instaura através da argumentação. As audiências do Procon são encontros de natureza institucional (DREW e HERITAGE: 1992). Segundo Drew e Heritage (1992), a institucionalidade de uma interação não é determinada pelo contexto físico em que ocorre, e sim pelo fato de identidades profissionais ou institucionais serem relevantes às atividades de fala. A distância social entre os participantes, a existência ou não de uma agenda pré-determinada, assim como os direitos e deveres em relação à participação no encontro de fala são alguns dos aspectos que devem ser contemplados pelo analista do discurso que desenvolve estudos dessa natureza. No entanto, o aspecto mais enfatizado é a orientação dos participantes para uma tarefa ou meta-fim. Tais metas são especificas do encontro social em andamento e especificas também das identidades institucionais que os participantes tornam relevantes no aqui e agora da interação (GOFFMAN: [1964]1998).

Foram identificadas três fases nas audiências segundo Silveira (2000): a fase de troca de informações, de argumentação e a fase de encerramento. Cabe ao mediador iniciar o evento cedendo o turno ao reclamado. A partir da solicitação, as partes narram suas estórias[6], destacando fatos relevantes para suas argumentações.

Sigo aqui o modelo interacional de discurso com o embasamento teórico-metodológico da Sociolinguística Interacional (GOFFMAN: [1981]1998; GUMPERZ: [1982]1998; TANNEN: 1986,1993; SCHIFFRIN: 1994; RIBEIRO e GARCEZ: 1998, entre outros). Segundo tal vertente, o

6. As narrativas são de suma importância nas audiências, pois é a partir delas que reclamados e reclamantes vão expor seus pontos de vista em conflito, construir suas argumentações e alinhamentos (GOFFMAN: 1981) e tentar persuadir principalmente os mediadores.

discurso é visto como uma atividade comunicativa complexa e, ao mesmo tempo em que é produzido, a partir do esforço conjunto dos participantes, em um dado contexto, também é organizador do próprio contexto, onde se dá a produção discursiva (SCHIFFRIN: 1996). Conceitos como os de pistas de contextualização (GUMPERZ: [1982]1998), enquadre (GOFFMAN: 1974), alinhamento (GOFFMAN: 1981) serão relevantes na análise da interação, visto que sinalizam o fator dinâmico e cooperativo da conversa. Procurar-se-á investigar como através de uma constelação de pistas de contextualização estabelecem-se ao longo da audiência múltiplos enquadres e alinhamentos entre os participantes.

## 3. Análise dos dados

A seguir analiso como ao longo da produção discursiva falantes e ouvintes, na audiência de conciliação Banco Sul, negociam o que está em jogo e como eles se situam na interação via pistas de contextualização.

O trecho[7] a seguir representa as linhas iniciais da audiência:

Participantes: mediadora (Ana); reclamante (Lucas)

(01:01-14)[8]

```
01 Ana:    cê trouxe o contrato.
02         (11.0)
03 Ana:    esse contrato foi celebrado quando.
04         (4.0)
05 Lucas:  dia(.)sete:.
06         (0.5)
07 Ana:    foi agora?, recente.
08         (.)
09 Lucas:  foi.
10         (6.5)
11 Ana:    esse é do seguro.
12 Lucas:  >do seguro. é. Seguro.<
13 Ana:    do empréstimo.
14 Lucas:  humhum.
```

Nesse trecho inicial pode-se investigar um aspecto crucial do discurso institucional que é o mandato institucional, que guia as ações dos participantes. A mediadora Ana tem uma meta-fim, tangível na medida em que pode explicitá-la, meta a ser alcançada por meio de sua inte-

7. Nos segmentos da audiência que ilustram a análise dos dados, manteve-se a formatação original de acordo com os registros do banco de dados ao qual essa pesquisa se filia. Em nosso projeto de pesquisa na UFJF, utilizamos a fonte Courier New, tamanho 10 para a transcrição das audiências.

8. Números indicam a numeração na transcrição original. Cada nova página foi iniciada com o número 01. Leia-se: da página 01, linha 01 a 14.

ração e que precisa estar assegurada antes do encerramento da mesma (GARCEZ: 2002). Para que essa meta seja alcançada, é preciso, antes de tudo, assegurar o compartilhamento de algumas informações essenciais para a negociação que virá a acontecer. Percebe-se que Ana busca informações sobre o contrato assinado como uma sinopse, um ajuste dos termos da conversa entre o consumidor. Quem inicia a atividade e quem coloca todas as perguntas é a mediadora, a qual se alinha como a representante do órgão, trazendo à tona informações especificas sobre o contrato, nas linhas 3, 11 e 13 (“foi celebrado quando”; “esse é do seguro”; “do empréstimo”). Observa-se também o uso de termos jurídicos específicos para se referir à assinatura do contrato (“esse contrato foi celebrado quando” – linha 3). Tal escolha lexical também funciona como uma pista de contextualização que sinaliza sua posição discursiva de representante legitimada. Por ser uma fala resumitiva da mediadora, sem ainda mencionar a reclamação do reclamante, vê-se como pista paralinguística a presença de muitas pausas entre os turnos. Isso também sinaliza que as partes reconhecem as regras do encontro e não introduzem seus pontos de vista, o que acontecerá somente quando Ana alocar os turnos a cada um deles.

A partir da linha 16 Ana assume um novo alinhamento:

Participantes: mediadora (Ana); reclamado (Rui)

(01:16-25)16

```
16 Ana:    a reclamação dele aqui, é que ele:: (0,5) é::, -foi junto ao
17         banco sul, requerer um empréstimo, (0,5) e foi:: obrig-, => uma
18         das condições pra ele conseguir um empréstimo, foi obrigado a
19         adquirir o seguro. =
20 Rui:    => sei. < qual, que é, a agência (que atendeu ele)
21         (0,5)
22 Rui:    eu queria confirmar a agência.
23 Ana:    qual que é a agência?,
24 Lucas:  Oitocentos (0,5) e nove.
25 Ana:    é oitocentos e no:vê.
```

A mediadora se alinha como a animadora do reclamante e, como sua porta-voz, constrói o relato da estória (linhas 16-19). Segundo ela, o reclamante procurou o Banco para pedir um empréstimo e, no entanto, teria sido forçado a assinar um contrato de seguro, como condição para a liberação do empréstimo. Percebe-se na linha 18 que a mediadora faz um auto-reparo em "foi:: obrig-, uma das condições ...", retomando na linha subsequente o termo "obrigado", só que precedido de mais informações que julgou importantes ("uma das condições para ele conseguir um empréstimo"). Assim ela procura construir o enquadre "imposição" para dar suporte a seus argumentos de que houve no Banco Sul uma operação de "venda casada". A mediadora em seu papel assumido de defender o consumidor tenta reforçar, em vários momentos, o fato de que Rui foi obrigado a adquirir um produto para que o banco lhe cedesse o empréstimo.

Geralmente nas audiências a mediadora, na primeira fase, aloca os turnos às partes para que cada um defenda seus argumentos. O turno é cedido inicialmente ao reclamado, cuja face já havia sido ameaçada com a convocação ao Procon, e posteriormente ao reclamante. Tal procedimento dito padrão não acontece na audiência do Banco Sul, visto que a mediadora se encarrega de construir a narrativa pelo consumidor. Na linha 20, quando Rui toma o turno, há a expectativa de que o mesmo apresentaria a sua versão do que ocorreu no Banco. Entretanto, Rui não entra no enquadre da mediadora, mas reintroduz a fase inicial, de pré-abertura (linhas 1-14), quando há levantamento de informações e checagem de dados relevantes para o que será discutido posteriormente. O reclamado procura esclarecimento sobre em qual agência o problema foi detectado. Tal informação revelar-se-á importante no desenrolar da audiência, posto que o reclamado assume o cargo de gerente administrativo da referida agência. Mesmo que Rui, o gerente, não tenha estado com Lucas na agência, seu envolvimento e sua responsabilidade sobre a venda

casada aumentam, ameaçando sua face e a do Banco que representa[9].

O turno da mediadora correspondente às linhas 30 a 34 funciona como um reparo do turno das linhas 16 a 19 na medida em que a mediadora reintroduz o tópico reclamação e relata novamente a posição do reclamante.

Participantes: reclamado (Rui); mediadora (Ana)

(01:29-35)

```
29 Rui:    >o contrato   do: [lucas, não tá aqui não.<]
30 Ana:                      [então    ele    veio   ] ao procon nos
31         questionar, porque a intenção dele não era fazer o seguro, ele
32         não- não tá interessado no seguro, (0,8) mas ele se viu obrigado
33         a assinar o contrato do seguro, pra conseguir a liberação do
34         empréstimo, que: que foi o motivo que o levou ao banco.
35         [entendeu?]
```

Essa retomada é sinalizada pelo marcador "então", na sobreposição com Rui. Ela, enquanto figura institucional, ressalta o valor de suporte conferido ao órgão ("ele veio ao procon nos questionar") e, por meio das repetições, enfatiza a insatisfação do reclamante e seu desinteresse pelo seguro ("a intenção dele não era fazer o seguro"; "ele não tá interessado no seguro, mas ele se viu obrigado a assinar o contrato do seguro"). A repetição enquanto estratégia de envolvimento (TANNEN: 1989) configura-se como um forte instrumento linguístico na medida em que imprime força aos argumentos da mediadora e revalida seu alinhamento com o consumidor. Através da reafirmação de sua posição, a mediadora atualiza o enquadre "imposição", visto que o reclamado, nos turnos anteriores, não entra no enquadre proposto por Ana e nem estabelece seu próprio enquadre. Nota-se a diretividade na argumentação da mediadora, a qual faz seleções linguístico-discursivas ("não tá interessado"; "se viu obrigado") que propiciam o estabelecimento do enquadre que vai favorecer o reclamante. Assim, o Banco é projetado como culpado e o reparo ao consumidor terá que ser concedido.

9. O posicionamento do tipo responsável x não responsável é focalizado por Divan (2006), a qual investiga as explicações como recursos discursivo-interacionais que os participantes utilizam para expor seu ponto de vista e para se posicionar no discurso. A autora destaca ainda posicionamentos do tipo forte x fraco, oferta x imposição e expert, construídos por meio de escusas, justificativas e recusas, mecanismos a serviço da construção discursiva do significado.

A partir da linha 36, Rui inicia sua argumentação e se posiciona sobre a reclamação:

Participantes: reclamado (Rui); mediadora (Ana)

(01:36-48)

```
36 Rui:              [ é , o:: ] o que eu tenho pra dizer a você, é o
37         seguinte.(0,5)com relação ao que nós recebemos um relato do
38         procon, (0,5) tá? tava: dando:: a entender, que fosse operação
39         casada não é operação casada.
40         (0,5)
41 Rui:    acho que todas as instituições financeiras, hoje, tem os seus
42         produtos a oferecer. =
43 Ana:    =humhum.=
44 Rui:    =tá? Todas. =
45 Ana:    =humhum. =
46 Rui:    =é::: a partir do momento, em que o cliente proCUra-nos, a-, a-,
47         a-, a-, um empréstimo, com certeza, eu acho que qualquer lugar,
48         quer vender o peixe dele. =
```

Por meio de uma expressão formulaica (“é, o:: o que eu tenho pra dizer a você, é o seguinte”), o reclamado conduz ao enquadre que lhe convém. O que ocorre é uma mudança de ‘marcha’ (Goffman: 1981) linguisticamente marcada na interação. Rui reconduz o tópico e tira de foco o enquadre “imposição” proposto pela mediadora ao focalizar, agora, o relato do Procon (“com relação ao que nós recebemos um relato do procon” – linha 37). Tal relato é enviado às empresas como uma primeira tentativa de acordo para evitar a audiência. Se o acordo não for possível, marca-se, então, a acareação entre as partes. Claramente o reclamado contesta os termos do relato, que “dava a entender” que era “operação casada”. Segundo Rui, “não é operação casada”, pois tal procedimento é comum entre as instituições financeiras. Rui procura estabelecer o enquadre “oferecimento” em contraposição ao enquadre “imposição” proposto pela mediadora. Segundo sua argumentação, todo e qualquer banco (“todas as instituições”), no atendimento a seus clientes (“o cliente procura-nos”) oferece produtos que trazem rentabilidade (“são coisas que trazem rentabilidade pro cliente”). Nota-se a ênfase dada por Rui nos trechos relevantes de sua argumentação.

A mediadora alinha-se como ouvinte atenta, ratificando a argumentação do reclamado por meio dos sinais de retro-alimentação (“humhum”; “claro”; “tá”). Tal procedimento sinaliza seu mandato institucional de alocar inicialmente o turno ao reclamado, garantindo a ele o piso conversacional para a exposição do seu ponto de vista, sem que haja interrupções. Para o reclamado o enquadre “oferecimento” isentaria o Banco de qualquer responsabilidade, posto que oferecimento não implica imposição. Logo, o Banco estaria vendendo seus produtos, e, com o aceite do consumidor, sem coerção, dois contratos foram assinados, o do seguro e o do empréstimo.

Após estabelecido o enquadre do reclamado, a mediadora intervém refutando os argumentos apresentados por Rui:

Participantes: mediadora (Ana); reclamado (Rui)

(02:09-24)

```
09 Ana:    só que a alegação dele, é que não foi oferecido (0,5) foi
10         imPOSto (0,8) pra ele conseguir o empréstimo, ele teria que
11         assinar o seguro. =
12 Rui:    =é. =
13 Ana:    =se  não fizesse o seguro, ele não  teria conseguido o
14         [em]préstimo.=
15 Rui:                                                        [é:]
16 Ana:    =por isso nós chamamos essa-, foi o que foi passado pra nós.
17         (0,5) pelo: reclamante.
18         (0,5)
19 Ana:    que o seguro aqui, foi uma imposição, para se fazer o empréstimo
20         (0,5) então aí, (0,5) taria configurado a venda casada. =
21 Rui:    =humhum=
22 Ana:    enten[deu?]
23 Rui:          [ é::] já foi feito algum débito? (0,5) do: do: (0,8) do
24         seguro.
```

Nota-se que no início do seu turno Ana usa uma expressão restritiva (“só que”), a qual sinaliza sua discordância. Na sequência, ela nega o argumento do oferecimento e reintroduz seu enquadre “imposição”. Observa-se que a mediadora explora estratégias de envolvimento como repetição para reiterar sua argumentação. Além disso, pistas de contextualização como a ênfase em palavras e expressões-chaves (“foi imPOSto”; “ele não teria conseguido o empréstimo”; “foi uma imposição

para se fazer o empréstimo") nos revela seu intuito em fazer com que o reclamado aceite o enquadre por ela proposto.

Mais uma vez, quando o enquadre imposição emerge, o reclamado retorna com pedidos de informação, desta vez para verificar os débitos na conta do reclamante (linha 23). Logo após, através de uma expressão formulaica, muda de 'marcha' e passa a focalizar obrigações contratuais (linha 35):

Participantes: reclamado (Rui); mediadora (Ana)

(02:35-45)

```
35 Rui:    por quê? é:: porque a partir do momento, em que ele:: aceita
36         (0,5) o–, o–, o débito, (0,5) é porque ele assinou o contrato.=
37 Ana:    =sim (.)ele [assinou ] o contrato, porque =
38 Rui:                [tendeu? ]
39 Ana:    =[ele precisava  ]=
40 Rui:     [   é: eu acho, ]
41 Ana:    do em[préstimo, não   é ?]
42 Rui:         [ é  eu  acho,  é   ]
43 Ana:    não é? foi uma imposição,[que foi]
44 Rui:                             [   eu  ]
45 Ana:    = feita a e l e.
```

O objetivo de Rui é ressaltar que a partir do momento em que o contrato foi assinado, estaria então explícito o aceite do consumidor, ou seja, o débito só foi efetuado ("ele assinou o contrato") porque Lucas concordou com as vantagens que o Banco lhe ofereceria. Logo, sob sua ótica, a assinatura do contrato se deu sem qualquer tipo de coerção ("a partir do momento em que aceita o débito é porque ele assinou o contrato").

Todavia, a mediadora reitera a sua definição da situação e o enquadre "imposição" novamente emerge ("ele precisava do empréstimo, não é? foi uma imposição que foi feita a ele"). O Banco, enquanto instituição que visa lucros e procura vender seus produtos para um número cada vez maior de clientes, ao perceber a necessidade de Lucas de fazer o empréstimo, não considerou sua dificuldade financeira e lhe impôs

um produto que lhe traria, a curto prazo, mais débitos. Tal operação é ilegal, segundo o Código de Defesa do Consumidor[10].

Dessa forma, percebe-se o dinamismo da atividade de fala em estudo e o jogo de enquadres e alinhamentos que se sucedem no curso da interação. Os participantes, visando seus objetivos interacionais, adotam alinhamentos diferentes e procuram enquadrar a situação a seu favor. As pistas de contextualização que permeiam os turnos sinalizam o contexto interacional, a postura dos participantes com relação ao que é dito e com relação ao outro, e, por outro lado, tece a cadeia argumentativa ao longo do evento de fala.

## 4. Conclusão

Na audiência do Procon analisada nesse estudo, procurou-se demonstrar a construção dos múltiplos enquadres pelos participantes ao longo da interação por meio de uma constelação de pistas de contextualização presentes na estrutura de superfície das mensagens. Segundo Gumperz ([1982] 1992), enquanto participantes em qualquer encontro face a face, nós fazemos uso, a todo momento, de pistas de contextualização que nos remetem tanto para informações contextuais a nível micro como a nível macro. Isso porque considera-se o "contexto de forma micro, captando mais especificamente as informações de natureza sócio-interacional que informam uma conversa, ou de forma macro, refletindo sobre a visão sócio-histórica e institucional que ancora o discurso (RIBEIRO e PEREIRA: 2002, p.51).

A mediadora, enquanto representante institucional, centra-se na estratégia de resolução do conflito (GARCIA, 1997) buscando sempre o acordo. Inicialmente introduz o enquadre "imposição", argumentando como porta-voz do consumidor que o Banco Sul forçou a assinatura do contrato do seguro como garantia da liberação do empréstimo. Desde

10. A lei 8.078/90, Código de Defesa do Consumidor, estabelece várias práticas comerciais abusivas, sendo que uma delas é a operação chamada "venda casada". Dispõe o artigo 39, do CDC, que é "vedado ao fornecedor de produtos ou serviços:
I- condicionar o fornecimento de produto ou de serviço ao fornecimento de outro produto ou serviço, bem como, sem justa causa, a limites quantitativos"A "venda casada" consiste, então, na prática de subordinar a venda de um bem ou serviço à aquisição de outro. O fornecedor obriga o consumidor, na compra de um produto, a levar outro que não queira para que tenha direito ao primeiro.

o início a mediadora se alinha como animadora do reclamante e, desta forma, reintroduz tal enquadre em vários momentos da audiência. Em contrapartida, o reclamado defende o enquadre "oferecimento", condizente com seu ponto de vista e com seu objetivo interacional de reivindicar valores positivos para o Banco que representa. Assim, verifica-se que os diferentes reenquadramentos e realinhamentos assumidos pelos participantes interferiram no curso da audiência.

Portanto, conclui-se que as mudanças de enquadre e de alinhamento sinalizam a complexidade das relações discursivas em termos de papéis e identidades dos interlocutores e a mutabilidade dinâmica do contexto: o que é contextualmente relevante em um momento pode mudar radicalmente quando os participantes mudam de perspectiva. Cada movimento adicional na interação modifica o contexto existente, enquanto cria uma nova arena para subsequentes interações. Assume-se aqui por conseguinte que as noções de pistas de contextualização, enquadres e alinhamentos constituem princípios importantes para a organização do discurso na interação face a face.

## Anexo: Convenções de Transcrição

Para uma explicação mais detalhada sobre os mesmos, recomendamos a leitura de Ochs, Schegloff e Thompson (1996).

| | |
|---|---|
| [colchetes} | fala sobreposta. |
| **(0.5)** | pausa em décimos de segundo. |
| **(.)** | micropausa de menos de dois décimos de segundo |
| = | contiguidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos. |
| **.** | descida de entonação. |
| **?** | subida de entonação. |
| **,** | entonação continua. |
| **? ,** | subida de entonação mais forte que a virgula e me nos forte que o ponto de interrogação. |
| **:** | alongamento de som. |
| **-** | auto-interrupcão. |
| **sublinhado** | acento ou ênfase de volume. |
| **MAIUSCULA** | ênfase acentuada. |
| **º** | fala mais baixa imediatamente após o sinal. |
| **ºpalavrasº** | trecho falado mais baixo. |
| **Palavra :** | descida entoacional inflexionada. |
| **Palavra :** | subida entoacional inflexionada. |
| ↑ | subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados. |
| ↓ | descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado. |
| **>palavras<** | fala comprimida ou acelerada. |
| **<palavras>** | Desaceleração da fala. |
| **<palavras** | início acelerado. |
| **hhh** | aspirações audíveis. |
| **(h)** | aspirações durante a fala. |
| **.hhh** | inspiração audível. |
| **(( ))** | comentários do analista. |
| **(palavras)** | transcrição duvidosa. |
| **( )** | transcrição impossível. |
| **Th** | estalar de língua. |

## Referências bibliográficas


COUPER-KUHLEN, E. e SELTING, M. Introducing Interacional Linguistics. In: Studies in Interaction Linguistics. John Benjamins B.V., 2001.

DIVAN, L. Interagindo e construindo significados em situações de conflito através da prática discursiva de explicações. Dissertação de Mestrado em Letras. Juiz de Fora: UFJF, 2006.DREW, P. e HERITAGE, J. Analysing talk at work: An Introduction. In: DREW, P. e HERITAGE, J. (Orgs.). Talk at work: Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GAGO, P. C. A relevância da convergência num contexto de negociação: um estudo de caso de uma reunião empresarial na cultura portuguesa. Tese de Doutoramento em Lingüística e Língua Portuguesa. Rio de Janiro: PUC-RJ, 2002.

GARCIA, A. Interactional constraints on proposal generation in mediation hearings: a preliminary investigation. In: Discourse & Society. v 8. 1997. p.219-247.

GOFFMAN, E.. Footing. In: RIBEIRO, B. T e GARCEZ, P. M. (Orgs) Sociolinguistica Interacional. Porto Alegre: Age, 1998.

------. The neglected situation. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs) Sociolinguistica Interacional. Porto Alegre: Age, 1998.------. Frame analysis. New York: Harper & Row, 1974.

GUMPERZ, J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A. E GOODWIN, C. (Eds.). Rethinking context: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p.229-252.------. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T e GARCEZ, P. M. (Orgs) Sociolinguistica Interacional. Porto Alegre: Age, 1998.

------. The linguistic and cultural relativity of conversacional inference. In: ------.e LEVINSON, S. C. (Eds.). Rethinking linguistic relativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

------. Sociocultural knowlege in conversational inference. In: JAWORSKI e COUPLAND, N. The discourse reader. Routledge: London.. Response essay. Reply to questions and comments on answers to an interview. In: PREVIGNANO, C. E THIBAUT, P. Filadélfia: John Benjamins, 1999.

------. Entrevista com John Gumperz. In: PEREIRA, M. G. D. GARCEZ, P. M. (Orgs. e Eds.). Palavra. v 8. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2002.

OCHS, E.; SCHEGLOFF, E. e THOMPSON, S. (Orgs.). Interaction and grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.PEREIRA, M. G. D. Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional. Introdução. In: Palavra. v 8. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language. v. 50. 1974.

SCHIFFRIN, D. Interactional sociolinguistics. In: Approaches to discourse. Cambridge: Blackwell, 1994

------. Narrative as self-portrait. In: Language in Society. n 25. 1996. p.167-203.

TANNEN, D. Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TANNEN, D. That's not what I meant! New York: William Morrow & Company, 1986.

# O PAPEL DA METÁFORA NA ARGUMENTAÇÃO JORNALÍSTICA

*Claudia de Souza TEIXEIRA* [1]

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi verificar o papel da metáfora na argumentação jornalística. Partiu-se da hipótese de que a metáfora pode, no texto argumentativo, ativar frames que possibilitam a associação das idéias do produtor com imagens e experiências familiares ao leitor. Isso facilitaria a tarefa de captar a atenção deste e de conseguir a sua identificação com a tese proposta.

Para atingir tal objetivo, foram analisados quinze editoriais de três jornais[2] de grande circulação, no eixo Rio-São Paulo, nos anos de 2003 e 2004. Esses jornais foram escolhidos por se destinarem, a princípio, a classes sociais com melhor nível de escolaridade, portanto, a um público mais exigente quanto à qualidade dos textos.

O referencial teórico para a análise do corpus foi constituído basicamente por dois tipos de trabalhos: aqueles que defendem ser a metáfora um recurso argumentativo, como Aristóteles (1964), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e Abreu (2000); e os que relacionam a metáfora à noção cognitivista de frame (ainda que não utilizem esse termo), como Jensen (1979), Lakoff e Johnson (2002 [1980]) e Abreu (2001). A escolha de referenciais teóricos diferenciados deveu-se ao fato de entender-se que o fenômeno da metáfora só pode ser explicado através de uma abordagem mais ampla, que envolva diferentes aspectos da linguagem.

É importante destacar que os editoriais foram selecionados seguindo-se um único critério: deveriam conter, além das metáforas do uso cotidiano, outras pouco comuns. A análise dos textos foi complementada por informações fornecidas por alguns jornalistas, que foram

1. Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ e professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

2. Preferiu-se, neste artigo, não identificar os jornais.

questionados quanto a normas de redação de editoriais e ao uso da linguagem figurada.

## 1. Metáfora Retórica e Argumentação

Em função da teoria argumentativa, é conveniente vincular a metáfora à analogia, retomando a tradição antiga, a dos filósofos, em especial, a dos lógicos (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA: 2002). Utilizando as metáforas derivadas de analogias propostas, o orador habituaria os interlocutores a ver as coisas como ele as quer representar.

A metáfora é um argumento por condensar uma analogia. É mais convincente que o símile, por ser redutora, por traduzir semelhança em identidade. Ela estabelece contato entre dois campos heterogêneos, ressaltando um elemento comum em detrimento de outros, ou seja, destacando as semelhanças e mascarando as diferenças (REBOUL: 2000).

Na argumentação, tenta-se convencer e persuadir, ou seja, apelar para a razão e para a emoção. Argumentar é, portanto, utilizar a língua como forma de ação sobre o outro. Para que isso aconteça, três elementos são necessários: o caráter do orador (ethos), as disposições do ouvinte (pathos) e aquilo que o discurso tenta mostrar (logos) (ARISTÓTELES: 1964).

A metáfora, sendo ao mesmo tempo um procedimento de raciocínio (LAKOFF e JOHNSON: 2002) e um recurso capaz de atuar sobre a sensibilidade, pode ser utilizada para predispor o ouvinte/leitor, ou seja, para atuar sobre o pathos, de forma a conseguir a sua adesão a uma tese. Isso ocorreria a partir da evocação de imagens e sensações, por meio da analogia, compartilhadas pelos interlocutores num espaço de construção de sentidos.

Uma mesma realidade pode ser vista de diversas formas (KRESSE: 2003), o que implica o uso de diferentes metáforas; por exemplo, o

ambiente de trabalho pode ser descrito através das metáforas de "zoológico", "família", "prisão" ou "time". Burke (In: KRESSE: 2003) destacou a função persuasiva (retórica) da metáfora, considerando que esta é capaz de alterar nossos modos de ver as coisas, nossos julgamentos. Mesmo as metáforas comuns teriam efeito persuasivo, exatamente devido ao fato de possibilitar a analogia com base no que é conhecido e no que foi integrado à linguagem através da tradição cultural.

Com respeito, de forma particular, aos editoriais jornalísticos, a necessidade de captar a atenção dos leitores e de levá-los a se identificar com as idéias apresentadas faz com que sejam utilizados recursos diversos da argumentação, inclusive as metáforas. No entanto, é possível que o grau de criatividade destas seja limitado em favor da melhor compreensão e aceitação por um auditório tão diversificado.

No jornalismo, a valorização do plano da expressão terá sempre de respeitar o compromisso com a clareza, decorrente da obrigação de informar (COIMBRA: 1993). A dificuldade de aceitação da metáfora, no meio jornalístico, advém do fato de que, ao lado de imagens metafóricas conhecidas e de fácil compreensão, podem surgir outras de caráter muito pessoal.

## 2. O editorial

O editorial é um "texto jornalístico opinativo, escrito de maneira impessoal e publicado sem assinatura [...]. Define e expressa o ponto de vista do veículo ou da empresa responsável pela publicação" (RABAÇA e BARBOSA Apud FARIA: 2000, p.118-9).

Quanto à estrutura, normalmente, contém as seguintes partes:

a) apresentação sucinta da questão, fazendo um histórico, se for o caso;

b) desenvolvimento de argumentos e contra-argumentos necessários à discussão do assunto e à defesa do ponto de vista

do jornal;

c) finalização com exposição condensada do ponto de vista defendido.

Utilizando-se a terminologia da Semiolingüística, pode-se dizer que o editorial é, pois, um texto, cujo autor é um "sujeito argumentante" (faz uma análise dos fatos, com uma visão própria), que organiza a "matéria linguagística" numa estrutura argumentativa, em que os participantes do "ato linguagístico" (autor do editorial e leitores) estão ligados por um "contrato de comunicação" no qual os leitores esperam ver analisado e comentado um fato de interesse no momento sócio-histórico-cultural (AZEREDO e ANGELIM: 1996).

Por outro lado, os editoriais tenderiam a reproduzir as opiniões de seus leitores, servindo como "espelho social", ou seja, não seria do interesse das empresas de notícias defenderem pontos de vistas contrários às expectativas de seus leitores, e estes, portanto, viriam "refletidos" nos editoriais suas próprias crenças e valores (CHARAUDEAU: 1983).

É possível conhecer a visão dos jornalistas sobre os editoriais a partir da definição de manuais de alguns jornais. De acordo, por exemplo, com o Novo manual de redação da Folha de S. Paulo, o editorial deve ser ao mesmo tempo enfático e equilibrado, deve evitar a ironia exagerada, a interrogação e a exclamação. Deve apresentar com concisão a questão que vai tratar, desenvolvendo os argumentos que o jornal defende, refutar as opiniões opostas e concluir, condensando a posição adotada pela Folha. (NOVO MANUAL...: 1996, p.70)

Já o Manual de redação e estilo do jornal O Globo aponta algumas normas para a opinião:

> Deve-se evitar, com exceção de momentos muito especiais, o comentário que apenas registra pasmo, admiração ou indignação. Esses sentimentos, principalmente ante o interesse público ofendido, são importantes, mas não bastam: precisam

> estar apoiados em fatos e acompanhados de argumentos lógicos que conduzam a uma conclusão concreta. [...] O editorial realmente útil suplementa a notícia com pesquisa e informação adicional. Sem isso, será difícil escapar de observações superficiais e conclusões padronizadas. A opinião pode ser manifestada de forma leve, irônica ou séria, seca, mas lhe é proibido ser pomposa ou solene. Alguns textos do jornal parecem usar roupa esporte, outros vestem terno e gravata. O editorial está quase sempre no segundo caso, mas não usa fraque, beca ou toga. (GARCIA: 1996, p.34)

Depreende-se, das informações desses manuais, que, no editorial, devem ser evitados o sentimentalismo, a linguagem descuidada ou, ao contrário desta, o formalismo exagerado. Curiosamente, não só neles, mas também na literatura sobre técnicas de jornalismo, de uma maneira geral, não há regras mais específicas com relação aos recursos lingüísticos e argumentativos a serem utilizados. As empresas de notícias apenas estabelecem alguns critérios mais gerais de redação, abrindo então a possibilidade de o editorialista adotar um estilo próprio, de acordo com a linha editorial do jornal e com o seu público-leitor.

## 3. Metáfora e frames

Nos estudos cognitivos sobre a linguagem, a metáfora é vista como uma projeção de domínios de experiências diferentes: a estrutura de um domínio-origem é projetada numa estrutura correspondente de um domínio-alvo. Através da metáfora, podem ser conceitualizados os domínios abstratos em termos concretos e familiares, ou seja, a conceitualização de categorias abstratas fundamenta-se, em grande parte, nas experiências concretas cotidianas, constituindo maneiras de pensar. Dentre essas categorias, estão os conjuntos de conhecimentos estruturados sobre os eventos e seus participantes chamados frames.

Fillmore (In MIRANDA: 2000), nas décadas de 60 e 70 do século XX, adotou o termo frame, empregando-o inicialmente num sentido

lingüístico, como um conjunto de meios lexicais e sintáticos utilizados para referir-se a uma cena, refletindo uma certa perspectiva sobre ela; posteriormente, nas décadas de 80 e 90, passou a empregá-lo no sentido de modelo cognitivo. Na Lingüística Cognitiva e na Inteligência Artificial, frames são estruturas de conhecimentos relacionadas a situações de interação, que se manifestam lingüisticamente nas relações lexicais e na sintaxe das orações.

Goffman (In MIRANDA: 2000), em sua obra Frame Analysis, de 1979, toma a Gregory Bateson o conceito de frame, também o definindo como o conjunto de conhecimentos estruturados sobre eventos interativos. "Em outros termos, os frames sinalizam o que está em jogo naquela situação interacional" (MIRANDA: 2000, p.51).

De uma forma simples, pode-se dizer que frames são "conjuntos de conhecimentos armazenados na memória debaixo de um certo 'rótulo', sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex: Carnaval (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas, etc.)..." (KOCH e TRAVAGLIA: 1990, p.60).

Nesta pesquisa, considerou-se como frame uma representação genérica de um conjunto de conhecimentos relacionados a um mesmo conceito, experiência, imagem etc, como por exemplo, o frame de "guerra", que pode incluir elementos como batalha, trincheira, atirar, atacar, entre outros. Dessa forma, partiu-se da idéia de que as metáforas são capazes de ativar frames, que, no editorial, levam o leitor a relacionar suas experiências com as pistas deixadas pelo editorialista, para, nessa ação intersubjetiva e interativa, construir o sentido do texto.

## 4. Pesquisa sobre o uso de metáfora em editoriais jornalísticos

A pesquisa aqui relatada baseou-se na idéia, aceita desde a Retórica Clássica, de que a metáfora pode funcionar como um recurso argu-

mentativo. Além disso, considerou que essa figura representa um processo de associação entre dois domínios cognitivos, o que acarreta a transposição de um elemento semântico de um campo a outro. O valor argumentativo da metáfora estaria na sua capacidade de ativar imagens, ou frames, que fariam com que o ouvinte/leitor pudesse relacionar suas experiências com as opiniões do produtor do texto. Este poderia, então, atingir racional e emocionalmente o seu interlocutor e, dessa forma, conseguir sua adesão à tese proposta.

Partindo dessas hipóteses e da análise de um corpus composto de 15 editoriais impressos, a investigação teve como objetivo inicial averiguar se a metáfora é normalmente empregada como recurso argumentativo nesse gênero de texto. Uma vez detectado seu uso, procurou-se, então, observar os seguintes aspectos da questão: a) com que freqüência as metáforas são utilizadas em editoriais. Não havia intenção de quantificar as ocorrências, mas apenas de perceber uma maior ou menor tendência de uso das metáforas nesse gênero textual; b) que frames são comumente ativados pelas metáforas em editoriais. Para isso, no decorrer da análise, foi proposta uma classificação para esses frames; c) como esses frames se relacionam com as intenções dos editorialistas.

Para atingir esses objetivos, foi primeiramente necessário selecionar editoriais em que houvesse metáforas. Optou-se por analisar editoriais da época (2003 e 2004) de três jornais de grande circulação no eixo Rio-São Paulo. Esses jornais foram escolhidos por serem destinados a leitores de classes sociais com melhor índice de escolaridade e, portanto, supostamente mais exigentes quanto à qualidade dos textos. Como a pesquisa não tinha intenções quantitativas, decidiu-se analisar quinze editoriais, cinco de cada jornal, escolhidos com base em um critério: os editoriais deviam conter algumas metáforas pouco comuns além das do uso cotidiano.

Na análise, evidenciaram-se os pontos de vistas defendidos, as metáforas utilizadas, os sentidos adquiridos por estas nos contextos, os frames por elas ativados e sua contribuição para reforçar as intenções dos autores.

Para garantir uma maior objetividade na pesquisa, as metáforas foram submetidas à apreciação de três informantes, leitores assíduos de jornal. Os informantes, em separado, direcionados pela pesquisadora, deveriam analisar as metáforas e tentar exprimir, em uma palavra, a imagem/conceito que estas lhes traziam à mente.

Em seguida, complementaram-se as conclusões da análise dos textos com informações fornecidas por editorialistas dos três veículos pesquisados e por opiniões de outros cinco jornalistas sobre o editorial e o uso de metáforas nesse gênero de texto.

As entrevistas aos editorialistas partiram das seguintes perguntas: a) Quem escreve os editoriais (equipe do jornal, convidados de diferentes áreas etc.)?; b) Quais são as normas básicas de produção de editoriais quanto à linguagem?; c) Por que são utilizadas expressões metafóricas nos editoriais (ex: "A violência é um espinho cravado nos nervos da população." ou "O projeto recebeu pesado bombardeio.")?

Com essas entrevistas, esperava-se não só conseguir informações mais específicas sobre os editoriais, mas também descobrir se os editorialistas tinham plena consciência do valor argumentativo da metáfora.

Os cinco jornalistas, por sua vez, responderam questionário com as seguintes perguntas: a) Há quanto tempo é jornalista?; b) Que funções já exerceu/exerce no jornalismo?; c) Na sua formação acadêmica, o que lhe foi ensinado sobre editoriais?; d) Como deve ser a linguagem utilizada em editoriais? Por quê?; e) O que pensa sobre o uso de metáforas em editoriais (ex: "A violência é um espinho agudo cravado nos nervos da população" ou "O projeto recebeu pesado bombardeio")?

Com esse questionário, objetivava-se saber que conhecimentos teóri-

cos relativos aos editoriais são adquiridos, no meio acadêmico, pelos jornalistas, e descobrir se estes possuíam consciência do valor da metáfora.

A partir dos dados obtidos com a análise do corpus e com as respostas de todos os jornalistas, pôde-se chegar a algumas conclusões sobre o uso da metáfora em editoriais impressos.

No jornal A[3] , ocorreu um número considerável de termos metafóricos (não raro, também bastante coloquiais). No B, houve menor incidência. No C, foi maior a restrição ao seu uso.

Algumas concepções lingüísticas que deram origem a essas características ficaram explícitas nas entrevistas. O editorialista do jornal A admitiu a necessidade de flexibilização da formalidade devido a mudanças sócio-culturais e considerou a metáfora como um recurso que torna o editorial um texto mais criativo.

O editorialista do jornal B, seguindo a tradição do jornalismo, defendeu o uso com restrições de adjetivos, que, segundo ele, podem tornar o texto enfadonho e pobre; e de metáforas, que podem prejudicar a clareza das informações, embora, algumas vezes, possam até facilitar a comunicação.

No jornal C, a situação era um pouco diferente. Na equipe que produzia os editoriais, havia dois economistas. Essa é provavelmente a explicação para o fato de, na seleção dos textos, terem sido encontrados muitos editoriais sobre economia com uma linguagem mais técnica e poucas metáforas. Os textos sobre política foram os que melhor se prestaram à análise da pesquisa.

Devido, provavelmente, à formação acadêmica que receberam, há ainda, por parte dos jornalistas, a idéia de que a metáfora é um recurso a ser evitado ou usado com cautela por poder prejudicar a clareza. Para esses profissionais, como prescrito nos manuais de jornalismo, a objetividade deve ser priorizada. Além disso, a metáfora ainda é vista como

3. Neste artigo, os jornais serão identificados como A, B e C.

um "floreio" de linguagem e inimiga da objetividade. Por trás dessa visão, subjazem algumas concepções, dentre elas, as seguintes:

As pessoas podem ser objetivas e podem falar objetivamente, mas só o conseguem se utilizarem uma linguagem simples que seja clara e precisamente definida, direta e sem ambigüidade e que corresponda à realidade. Somente falando desse modo, as pessoas podem se comunicar com precisão sobre o mundo externo e fazer declarações que podem ser objetivamente verdadeiras ou falsas.

A metáfora e outros tipos de linguagem poética, imaginativa, retórica ou figurada podem sempre ser evitados ao se falar objetivamente, e deveriam ser evitados, pois seus significados não são claros nem precisos e não correspondem de um modo claro à realidade. (LAKOFF e JOHNSON: 2003, p.296)

Sem uma discussão mais aprofundada sobre a questão da objetividade e sobre os recursos de argumentação, os jornalistas são levados a reproduzir as idéias tradicionais, sem se darem conta de que as metáforas podem fazer parte de qualquer tipo de linguagem e que normalmente apenas na literária podem vir a causar alguma dificuldade de compreensão[4]. Na formação do profissional do jornalismo, nem se dá destaque ao trabalho de produção de editoriais e nem se fala satisfatoriamente sobre recursos argumentativos. Em suma, não há preocupação em formar editorialistas. Aqueles que chegam a tal função passam a fazer parte de um grupo seleto dentro do jornalismo, formado por profissionais muito experientes e especializados.

Enquanto os jornalistas que não produziam editoriais afirmaram que a metáfora não deve ser empregada, os editorialistas entrevistados, respaldados na experiência, admitiram o contrário, ainda que fizessem restrições ao seu uso, e disseram haver diferentes funções para ela. No entanto, cada entrevistado destacou apenas um objetivo na sua utiliza-

4. É importante notar que a formação dos jornalistas entrevistados se deu em momentos diferentes, já que alguns se formaram mais recentemente e outros, há mais tempo. Além disso, por nunca terem atuado como editorialistas, baseiam-se nos conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica

ção: tornar o texto mais criativo (jornal A), mais claro (jornal B) e sintetizar idéias (jornal C).

Só foi possível entrevistar os chefes das equipes de editorialistas. No entanto, sabe-se que cada produtor de texto tem seu estilo próprio; daí as diferenças entre editoriais do mesmo jornal. O ideal era que o autor de cada texto explicasse suas intenções ao empregar as metáforas.

Percebeu-se que os editorialistas nem sempre estão conscientes dos diferentes valores da metáfora, já que, em princípio, usam a língua como instrumento de trabalho, mas não costumam proceder à análise detalhada dela como o fazem os pesquisadores da linguagem. Os jornalistas, no entanto, precisam estar cientes de que, no jornal, podem ser empregadas expressões metafóricas de uso mais comum que não prejudicam a clareza e que ainda podem atender a diferentes intenções discursivas.

Nesta pesquisa, defendeu-se que as metáforas podem despertar imagens familiares para que os leitores, com base no contexto, possam criar os sentidos possíveis do texto. Ao utilizar as metáforas, conscientemente ou não, os editorialistas acabam por evocar imagens que facilitam a compreensão e adesão dos seus leitores.

Uma das primeiras dificuldades da pesquisa foi determinar que palavras estavam sendo usadas como metáforas, pois muitos usos já estão incorporados à linguagem cotidiana a ponto de os falantes não mais senti-los como "diferentes". Por isso, para fazer o levantamento dos casos de metáforas no corpus, partiu-se da intuição de falante da pesquisadora e do seu conhecimento teórico sobre a língua, mas buscou-se comprovação em um dicionário da língua portuguesa contemporânea (FERREIRA, 1987) e em um dicionário etimológico (CUNHA, 1982).

A partir disso, procurou-se perceber se os textos do corpus apresentavam uma "isotopia figurativa" que viesse a reforçar os pontos de vista dos editorialistas. Houve textos em que a maioria das metáforas

pôde ser agrupada em campos de significação dominantes; em outros, isso não foi possível. Nestes, embora os termos metafóricos, em geral, não destoassem das intenções dos produtores de textos, pareciam dissociados semanticamente entre si e das imagens criadas pelos outros elementos lexicais. Isso poderia significar um menor rigor na seleção lexical e/ou um uso menos consciente da metáfora.

Uma vez encontradas as metáforas e observada a existência de efeitos argumentativos, partiu-se para a análise dos frames ativados. Como não havia uma classificação de frames para tomar como modelo, a pesquisa propôs algumas denominações conforme as imagens básicas evocadas pelas metáforas no contexto.

Durante essa fase, percebeu-se que era difícil evitar a subjetividade. O conteúdo de uma metáfora é fortemente determinado pelas crenças dos interlocutores sobre a realidade (SEARLE: 1995). Por extensão, pode-se afirmar que as imagens por elas evocadas estão muito relacionadas às experiências pessoais e culturais. Portanto, para tentar assegurar uma maior objetividade na pesquisa, as metáforas foram submetidas à apreciação de três informantes, leitores assíduos de jornal. Reconheceu-se, no entanto, que nem com essa medida era possível alcançar uma precisão absoluta.

Os informantes, em separado, direcionados pela pesquisadora, analisaram os enunciados em que as metáforas apareciam, sendo levados a tentar exprimir, em uma palavra, a imagem/conceito que estas lhes traziam à mente. Muitas vezes, para eles, a tarefa foi difícil, mas, a partir de sugestões da pesquisadora, acabavam por chegar a um consenso. Poucos foram os casos em que houve divergências nas respostas. Se os informantes divergissem, prevalecia a denominação com que a maioria concordava.

O trabalho de determinar a relação entre as metáforas e as ima-

gens familiares aos leitores foi, em muitos momentos, bastante complexo. O problema maior foi encontrar uma denominação para todos os frames. A imprecisão, nesse caso, demonstrou a dificuldade de "rotular" conceitos/idéias.

Procurou-se agrupar as metáforas num menor número possível de frames; porém, mesmo assim, a lista tornou-se relativamente extensa, demonstrando a multiplicidade de associações que os leitores podem efetuar a partir dos editoriais. A quantidade de expressões metafóricas nos 15 textos, 207 no total, e a diversidade de sentidos atribuídos levaram a uma classificação de 59 frames. Em todos os textos, foi detectado mais de um frame.

O frame de GUERRA foi o de maior ocorrência. Isso é bastante significativo e demonstra a concepção de mundo do homem moderno. Na fundamentação teórica da metáfora "Discussão racional é guerra" (LAKOFF e JOHNSON: 2003, p.135), pode-se encontrar uma explicação parcial para a grande incidência de metáforas do frame de GUERRA. Lembram os autores que todos os animais, inclusive os humanos, precisam lutar para obter o que desejam. A diferença é que estes desenvolveram técnicas mais sofisticadas sem, necessariamente, ter de recorrer ao conflito físico, embora isto seja também muito comum. Mesmo quando a disputa não envolve violência física, há ataque, defesa, contra-ataque, etc. O indivíduo usa os meios de que dispõe "intimidando, ameaçando, apelando à autoridade, negociando, elogiando e até tentando oferecer 'razões racionais'". Portanto, nos "mundos civilizados" (acadêmico, legal, diplomático, político, eclesiástico, entre outros), as disputas/discussões podem ser concebidas em termos de guerra.

Além disso, conflitos armados são uma constante em todo mundo. Sendo assim, a idéia de guerra é muito familiar ao ser humano moderno. Imagens a ela relacionadas certamente são de fácil enten-

dimento e assimilação; daí ser bastante útil o emprego de metáforas ligadas a esse frame.

O frame de PERCURSO apareceu também com muita freqüência. Uma explicação para isso é que a vida pode facilmente ser descrita e entendida como um caminho (JENSEN: 1979); além disso, as pessoas fazem percursos diários (para a escola, para o trabalho, etc.), então, a idéia de "ir a algum lugar", "de tentar alcançar algum objetivo" é muito familiar e constante.

Um exemplo de texto em que ocorrem os frames de GUERRA e de PERCURSO é o editorial "Perigo de recuo", publicado em 17/07/2003, no jornal A.

**5. Perigo de Recuo**

Três aspectos que vêm sendo discutidos na reforma da Previdência podem acabar resultando em recuo perigoso para o governo. Por sugestões feitas no Congresso cogita-se na manutenção de aposentadoria integral para os atuais servidores, paridade entre os ganhos da ativa e dos aposentados, além de mecanismo de proteção para pensões menores que R$ 2.400.

Trata-se, ainda, de uma primeira batalha política de uma guerra que apenas começou. É bom o governo não capitular. Deve reconhecer que errou ao empurrar o Judiciário para dentro da reforma. A tríplice ameaça de remendo representa derrota parcial para os propósitos da equipe econômica e sua incorporação à reforma poderia ter efeito devastador sobre o projeto de mudanças que o país pede e o governo - pelo menos até agora - vem se mostrando disposto a fazer. O governador de Minas, Aécio Neves, acertou na mosca ao lembrar que não se deve fazer concessão na largada.

Obviamente que as propostas de remendo são embaladas em sal-

vaguardas, como a que condiciona a paridade a um estudo de impacto e a que exige maior tempo de permanência do servidor no serviço público e na carreira para adquirir esse direito. Puro mel. A paridade não passa de um contra-senso. E, se for aprovada, pode acabar prejudicando o próprio funcionalismo da ativa, por levar a um congelamento forçado de salários na impossibilidade de se conceder aumento universalizado.

O confronto entre o ideal da reforma originalmente proposta e a fantasia das concessões sugeridas é emblemático. Se o governo perder e for vencido pelas forças do corporativismo que representa o Brasil velho, toda a idéia de reforma vai por água abaixo. Percebendo que não tem força bastante para viabilizar seu projeto original, é preferível recuperar e apoiar a PL-9, tal como foi proposta pelo governo anterior.

O presidente Lula não pode recuar de seu projeto original. Cabe a ele — que até agora liderou a condução do processo de mudanças estruturais — corrigir com firmeza o risco de desvio.

O texto trata da reforma da Previdência, considerando um aspecto em especial: a tentativa de mudanças no projeto original, mais precisamente, a aceitação de três medidas: a manutenção da aposentadoria integral, a paridade entre os ganhos dos funcionários da ativa e dos aposentados, além do mecanismo de proteção para pensões menores de R$ 2.400,00. O articulista mostra-se claramente contrário a esses "remendos" e defende a tese, expressa no primeiro parágrafo, de que recuar do projeto original da reforma traria conseqüências negativas. Daí a utilização das expressões "perigo de recuo" (título) e "recuo perigoso" (1º parágrafo).

As expressões metafóricas identificadas nesse texto são as seguintes: (a) "perigo de recuo" (título); (b) "recuo perigoso" (1º parágrafo); (c) "batalha" (2º parágrafo); (d) "guerra" (2º parágrafo); (e) "capitular" (2º parágrafo); (f) "empurrar" (2º parágrafo); (g) "remendo" (2º e 3º pará-

grafos); (h) “derrota” (2º parágrafo); (i) “efeito devastador” (2º parágrafo); (j) “acertou na mosca” (2º parágrafo); (l) “na largada” (2º parágrafo); (m) “embaladas” (3º parágrafo); (n) “puro mel” (3º parágrafo); (o) “congelamento forçado de salários” (3º parágrafo); (p) “fantasia” (4º parágrafo); (q) “perder e ser vencido pelas forças” (4º parágrafo); (r) “Brasil velho” (4º parágrafo); (s) “vai por água abaixo” (4º parágrafo); (t) “desvio” (5º parágrafo).

Os termos (l) e (t), do frame de PERCURSO, fazem com que o leitor associe o processo de aprovação da reforma da Previdência a um caminho a percorrer. Por outro lado, no segundo parágrafo, o autor trabalha com metáforas do frame de GUERRA, antevendo que, nesse percurso, o governo passará por muitas dificuldades e conflitos: (a), (b), (c), (d), (e), (f), (h), (i). Esse frame é retomado, no quarto parágrafo, pela seqüência “perder e for vencido pelas forças do corporativismo” (q). Essas forças representariam idéias ultrapassadas denominadas pelo editorialista de “Brasil velho” (frame de PASSADO).

As metáforas relacionadas às medidas citadas no primeiro parágrafo apresentam sentidos pejorativos e pertencem ao frame de ENGANO, como (n) e mesmo (p), que, no contexto em que aparecem, adquirem conotação irônica de algo ilusório. Essa relação entre uma substância doce e algo enganoso ocorre em outras expressões muito comuns no português: “adoçar a boca” e “mel(zinho) na chupeta”. Outra metáfora possível de ser incluída nesse frame é “embaladas” (m). Prova disso é que “iludir” já consta no dicionário como um dos significados de “embalar” (FERREIRA: 1987).

A expressão (o), ligada à área econômica, mas bastante conhecida da população, é um termo técnico de base metafórica. Evoca tanto o frame de ESTAGNAÇÃO quanto o de IMPOSIÇÃO. Também (g), apesar de ter um uso oficial, pode ser tomado como uma metáfora do frame de

CONSERTO, mas numa conotação negativa de algo mal ajustado.

Ainda podem ser mencionadas duas outras expressões metafóricas de uso comum: (j) e (s). A primeira, do frame de PRECISÃO, mostra a aprovação do editorialista às palavras de Aécio Neves; a segunda, do frame de PREJUÍZO, destaca que a necessária reforma da Previdência pode não acontecer se o governo ceder às pressões; o que trará grande prejuízo para o país. As metáforas "adormecidas" também podem provocar efeitos argumentativos, principalmente quando empregadas em contextos não esperados. Além disso, seu valor na argumentação é eminente, sobretudo por causa da grande força persuasiva que possuem essas metáforas quando, com o apoio de uma técnica ou outra, elas são postas em ação. Essa força resulta do fato de elas tirarem seus efeitos de um material analógico, facilmente aceito, pois é não só conhecido, mas também integrado, pela linguagem, na tradição cultural (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA: 2002, p.460).

Em suma, através da pesquisa, constatou-se que as metáforas são comumente empregadas em editoriais e que, em geral, são de fácil entendimento. Por isso, ajudam a promover uma maior interação entre autor-leitor, despertando não só a razão através de sua relação com os dados da realidade, mas também a emoção, pois fala de perto às experiências pessoais dos leitores, sem despertar excessos de sentimentalismo ou subjetivismo, já que isso não é desejável em editoriais. Na argumentação, conseguem diversos efeitos: chamar a atenção, potencializar, resumir, hiperbolizar, simplificar, tornar mais compreensível uma idéia, etc., embora os jornalistas nem sempre tenham consciência disso.

## 6. Conclusão

Quem argumenta não pode se limitar a apresentar opiniões. Deve esforçar-se para convencer e persuadir o outro, apelando para a razão e

para a emoção. O ato de argumentar é inerente à vida em sociedade e, portanto, sua análise é importante para uma melhor compreensão não só do processo de interação através da linguagem, mas também de aspectos do comportamento humano.

No ato de argumentar, o produtor do texto pode lançar mão de diferentes recursos, dentre eles, a metáfora. Esta, desde a retórica clássica, tem sido definida como um processo de transferência das características de um elemento para outro. Embora haja certo consenso com relação à natureza do processo metafórico, variados são os pontos de vista sobre o papel da metáfora na linguagem.

Para os estudos sobre a argumentação, é conveniente vincular a metáfora à analogia, tomando-a como uma "figura de retórica". Ela então pode ser vista como um fenômeno discursivo, não meramente lexical, mas que pode funcionar como estratégia argumentativa, produzindo sentidos a partir de contextos determinados. Constitui-se num procedimento de raciocínio e num recurso capaz de atuar sobre a sensibilidade, sobre o pathos do ouvinte ou leitor, de forma a conseguir a sua adesão a uma tese. Isso ocorre por possibilitar a evocação de imagens ou sensações, através da analogia, compartilhadas pelos interlocutores num espaço de sentidos; ou seja, ela ativa frames que levam os leitores a melhor compreender o texto.

## Referências

ABREU, A.S. Metáfora - uma visão funcionalista. In: Revista Letras. Campinas: PUC, 2000. p.95-108

------. A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

AZEREDO, J.C.S.; ANGELIM, R.C.C. Argumentação no jornalismo escrito. In: CARNEIRO, A.D. O discurso da mídia. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996. p. 125-134.

CHARADEAU, P. Langage et discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique). Paris: Hachete, 1983.

COIMBRA, O. O texto na reportagem impressa. São Paulo: Ática, 1993.

CUNHA, A. G. da. Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FARIA, M. A . O jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2000.

FERREIRA, A .B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

GARCIA, L. (Org.). Manual de redação e estilo. 21ed. São Paulo: O Globo, 1995.

JENSEN, J.V. Metaphorical constructs for the problem-solving process. In: Journal of Creative Behavior. v 9. n 2. New York: Creative Education Foundation, 1975.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

KOCH, I.G.V. e TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.

KRESSE, D. Debate and argument. Fullerton: Fullerton College/Department of Speech, 2003.

MIRANDA, N.S. A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores. Tese de Doutoramento. Belo Horizonte:

Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

NOVO MANUAL DE REDAÇÃO DA FOLHA DE S. PAULO. In: Cd-Rom Folha de S. Paulo 1995. São Paulo: Empresa Folha da Manhã S/A, 1996.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUL, O. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SEARLE. Metáfora. In: ------.Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p.121-181

# QUADRILÁTERO: AS IMPRESSÕES OLFATIVAS COMO DESENCADEADORAS DE DESEJO: UMA LEITURA DO ROMANCE QUADRILÁTERO - LIVRO UM: MATHEUS, DE ADOLFO BOOS JÚNIOR

*Eliane Santana Dias DEBUS*[1]

## 1. Do escritor e do romance

O homem é um animal efabulador por natureza.

(ECO: 1985, p.15)

Um contador de histórias, assim se autodenomina o escritor catarinense Adolfo Boos Júnior (Florianópolis, 1931). Membro participativo da segunda geração do movimento de renovação das artes em Santa Catarina, nas décadas de 1940 e 1950: o Grupo Sul; traz a público seus primeiros trabalhos devido a arrojada iniciativa do grupo que, mesmo vivendo num espaço e tempo em que inexistem as casas editoriais, publica os textos de seus integrantes (SABINO: 1981, p.133); assim é através das "Edições Sul" que Adolfo Boos Junior vê chegar ao público seu contos, primeiro com a antologia Contistas Novos de Santa Catarina (1954) e dois anos depois com o livro de contos Teodora & Cia (1956).

Dissolvido o Grupo Sul (1958), Boos, como outros integrantes do movimento (Salim Miguel, Silveira de Souza, Guido Vilmar Sassi e outros), segue seu fazer literário, tendo seus escritos publicados em várias antologias: Antologia do Novo Conto Brasileiro (1964), Panorama do Conto Catarinense (1971), Assim escrevem os catarinenses (1976) e 21 dedos de Prosa (1980). A década de 1980, sem sombra de dúvidas, é a mais fértil em termos de publicações na carreira do autor; curiosamente todas vinculadas a premiações de concursos literários[2]; em 1980, o livro

1. Doutora em Letras (Teoria Literária-PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL.

2. O autor, apesar de se ressentir por tirar oportunidades de jovens que estão iniciando, vê nos concursos literários a oportunidade de levar o se trabalho ao público. Depoimento do escritor em 5/12/94 durante o curso "A História no Romance de Santa Catarina", ministrada pelo professor Dr. Lauro Junkes no Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina.

As Famílias, vencedor do Concurso Virgílio Várzea, promovido pela Fundação Catarinense de Letras; em 1986, o autor recebe o 2° lugar no Concurso Nacional 3ª Bienal Nestlé na categoria conto com o livro A Companheira Noturna. Concorrente na categoria romance do mesmo No primeiro bloco – "Os Ventos" – o autor apresenta personagens não nomeados em várias cenas diversas em tempo e espaço, separando cada discurso por parágrafos que se alternam – O Velho (Matheus), a colônia, o prostíbulo, o botequim, o pesadelo, Ela (Paula) – ao quadrante dos ventos: terral, noroeste, nordeste e sul. As peças do quebra-cabeça são apresentadas ao leitor provocando certo estranhamento, já que a seqüência narrativa não obedece a uma ordem linear e as peças serão montadas pela presença remissiva das cenas anteriores presentes nos blocos seguintes.

No segundo bloco – "As Águas" – a estrutura narrativa se alterna em três mini-blocos que para melhor compreensão denominaremos: 1) "A Viagem", 2) "O Relatório" e 3) "A Colônia". Em "A Viagem" é apresentado ao leitor o difícil trajeto de balsa para o interior de Itajaí pelos imigrantes alemães: Helmuth e Gertrud, Edgard e Irma e Ele (Matheus – assim nomeado por não fazer parte do grupo). O mini-bloco "O Relatório" traz fragmentos de um único relatório, datado de 1898, que devido a sua representação fragmentária toma a forma de múltiplos relatórios; registrado em letras garrafais e obedecendo a grafia da época, contém reclamações e pedidos dos imigrantes estabelecidos na colônia. Na colônia aparecem as dificuldades dos imigrantes de adaptação e estabelecimento nas novas terras. Estes mini-blocos são alternados e surgem em forma de flashback, para tal, o autor se utiliza do que Antônio Hohlfeldt chama de "palavra-ponte" (HOHLFELDT: 1994, p.226):

> – e ele escuta, entende, mas não reponde, preso à mulher, no lado de fora, recolhendo a roupa lavada dos homens ligeiramente em-

> briagados e cheios de fadiga, recuperam-se e resolvem aportar ali mesmo e os homens fazem fogo, esquentam as sobras de feijão e da carne seca, Gertrud deixa as crianças de lado e passa a cuidar de Irma e Edgard (BOOS JÚNIOR: 1986, p.126).

O exemplo da palavra-ponte "Cheios de fadiga" destaca outro recurso utilizado por Boos na construção do texto, o tamanho gráfico das letras para mini-blocos distintos.

No bloco "A Terra", o recurso da palavra-ponte e o tamanho das letras permanecem para a construção em alternância, modificam-se os espaços dos mini-blocos que denominaremos "A Colônia" e "Terra Gorda". Em "A Colônia", os imigrantes Matheus e Natália tentam domar a terra. Em "Terra Gorda", a opulência do casal Paula e Rudolf contracenando com a miséria de Johannes (Matheus) e Catarina (Natália).

Em "O Fogo", "o jogo prossegue, cada fase constituindo uma nova pista, uma entrada para o labirinto" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.200). Usando-se da metalinguagem, Boos introduz o leitor no processo da escritura. A palavra-ponte desaparece e as reminiscências diferem pela forma gráfica. Os mini-blocos são provenientes das reminiscências de Matheus ao desvendar o segredo para Paula: "A Colônia", "A Chacina", "A fuga"; entrecruzados com os enunciados ora emitido por Matheus ora por Paula por meio do fluxo da consciência.

Na quinta e última parte – "Os Ventos" – Paula, 27 anos depois, confessa à filha Edla a sua filiação, alternado com o discurso das reminiscências, presente e a morte futura de Matheus.

A temática da colonização germânica no Vale do Itajaí desenvolvida pelo autor não é inédita, pois já foi trabalhada por outros escritores catarinenses como Lausimar Laus (Tempo Permitido, O guarda-roupa Alemão, Ofélia dos Mavios); Ricardo Hoffmann (A Superficie) e Urda A. KIuger (Verde Vale, As brumas dançam sobre o espelho do rio, No tempo das tangerinas). O que reveste de novidade a narrativa de Boos é a re-apresentação

da colonização que não deu certo. O seu herói não é o imigrante que progrediu em terra estrangeira, é, sim, o herói fracassado; o anti-herói; resgatando um outro viés de enfoque, isto é, a história dos vencidos[3].

Quadrilátero (1986) apresenta uma inesgotabilidade de leituras em suas 450 páginas. Na escritura de Boos, a presença obsessiva dos odores em dois níveis: o psicológico e o social é uma constante, por isso pretendemos centrar nossa leitura nas impressões olfativas no nível psicológico buscando destacar seu papel como desencadeador de desejos nos relacionamentos de Natália, Matheus e Paula.

## 2. Aromas, odores, perfumes... onde nasce o desejo ou o asco

O olfato, este órgão de sentido que nos propicia o contato com os odores, tem o forte poder de atrair o agradável ou/e repudiar o desagradável. Socialmente inconcebível a simpatia por odores fétidos (lixo, excrementos e toda uma carga de miasmas); os perfumes, as colônias, materiais de limpeza e todo um arsenal de eflúvios estão a serviço da sociedade moderna na guerra contra o mau cheiro e, por conseqüência, como auxílio na arte de sedução. Resta-nos a pergunta: este comportamento desodoizado nasceu instintivamente com o homem ou passou por um processo de aculturação?

Segundo Alain Corbin (1987), em Saberes e Odores, o processo de desodorização se propaga com o surgimento do mundo burguês; os odores que até então eram tolerados assumem papéis de vilões – propagadores de doenças e até mesmo mortes. A figura do higienista é promovida ao nível de herói, culminando no que o historiador denomina de "silêncio olfativo". Para Corbin (1987), a hierarquização sensorial fundamentada sob a égide da herança platônica relegou a segundo plano as sensações do olfato, valorizando as sensações consideradas mais nobres: a visão, a audição e o tato (Cf. CORBIN: 1987, p.30).

3. Walter Benjamin, em sua Tese sobre Filosofia da História, opõe-se à historiografia tradicional por ver a História como um continuum homogêneo e vazio, conclamando à reflexão sobre um outro viés de enfoque: a história dos vencidos. Papel que vem sendo assumido pela produção literária contemporânea, ao tentar transformá-la num dos meios de compreensão da história.

Num ritmo mais acelerado, a ode à limpeza se propagou pelo século XIX e chega até nosso século tecnologicamente aromatizado com essências que servem para camuflar os odores que nos rodeiam; mas, quer falando do odor cultural ou do odor natural, as imagens olfativas sempre estiveram presentes na literatura. Em Dom Quixote, o imortalizado personagem Sancho Pança já imaginava o forte cheiro das axilas de Dulcinéia; Baudelaire já evocava poeticamente a eternidade do perfume; e a insistência olfativa na obra de Zola era uma característica marcante[4].

Em Quadrilátero (1986) as impressões olfativas se tornam signos possíveis de decifração por conterem uma linguagem do desejo. Para Eglê Malheiros, neste romance:

> Os ambientes e as paisagens nos chegam através das impressões sensuais dos personagens. De todas as mais fortes são as impressões olfativas. Submergimos num oceano de cheiros, perfumes e fedores, que acabam juntando gente e bicho numa grande unidade animal. (MALHEIROS In BOOS JÚNIOR: 1986, p.5

Pelo itinerário de eflúvios, que aguça as relações tempestuosas e animalescas de Natália, Matheus e Paula, é que pretendemos "meter o nariz" e aspirar os odores que circulam estas relações.

Matheus, o personagem condutor da trama, trava relações com duas mulheres totalmente diversas; diversidade que pode ser detectada pelas impressões olfativas das duas personagens: Natália é o cheiro natural, em sua miséria o único artifício que tem no auxílio da higiene corporal é o "sabão grosseiro", que não lhe alivia o próprio cheiro de suor. Paula é o cheiro cultural da desodorização, o cheiro artificial da colônia que seduz. O ambiente romanesco onde as relações serão gestadas coincide com a descrição do processo de desodorização nas moradias feitas por Corbin: "Para o rico, o ar, a luz, o horizonte desimpedido, o retiro do jardim; para o pobre, o espaço fechado, sombrio, os tetos baixos, at-

4. BERNARD, Leopoldo. Les odeurs les romans de Zola. In: CORBIN: 1987, p.264. O autor vê a insistência olfativa dos romances de Zola como um procedimento de Escritura Naturalista.

mosfera pesada, a estagnação dos fedores" (CORBIN: 1987, p.191).

O ambiente da casa de Paula tem um "cheiro quase asséptico", "o cheiro da solidez dos móveis", cheiro da ordem e da limpeza envolvidos pelo "cheiro da terra gorda". Neste império desodorizado, Paula convive com o marido Rudolf, uma relação formal e fria:

> e beijam-se, num leve roçar dos lábios, sem que os corpos se toquem e que não mistura o aroma do charuto com o perfume da colônia, apenas a aproximação de dois rostos, um pouco mais da ligeira atenção que ele prestaria a uma freguesa, ou a rápida mesura que ela faria perante qualquer amigo dele. (BOOS JÚNIOR: 1986, p.200)

No ambiente da casa de Natália, a miséria é transmitida pelo "cheiro das carnes defumadas" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.196); pelos "pelos cheiros dos excrementos e da urina da burra" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.233).

Finalmente atravessando a porta e, na precária claridade, Matheus não sabe se entrou numa cozinha ou num estábulo, conseguindo distinguir as pedras e um fogão sem chapa, uma mesa e dois bancos e, à esquerda, pelas palhas e o odor de excrementos, o lugar reservado à burra (BOOS JUNIOR: 1986, p.196).

No relacionamento de Matheus e Natália, temos como interdito Arnold, enquanto nas relações Matheus e Paula interpõe-se Rudolf. O primeiro, no sonho de prosperar, deixa a mulher solitária; o segundo, ocupado com os negócios, deixa na mulher "uma sensação de abandono" e esta, por capricho, urde uma vingança infantil: a insinuação de um amante através de uma carta anônima. Matheus surge para fragmentar estas relações já estilhaçadas e podemos destacar as impressões olfativas como material corroborador de similitude e de diferença na apresentação de seus rivais.

Com Arnold, as impressões olfativas são signos a uni-los, pois Matheus tem consciência que:

> é dono da mesma máscara grotesca, a lama estriada pelo suor igual às cicatrizes de uma doença implacável e - ainda - o mesmo cheiro de podre trazido do brejo, ao dos animais, e que não será desfeito pela água e pelo sabão, porque é o aroma do desânimo e - algumas vezes - do próprio medo (BOOS JUNIOR: 1986, p.133).

Rudolf e os "perfumes do charuto e da colônia, que pareciam apegados à pele e à roupa com a natureza de uma segunda vestimenta" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.255); contrapondo com o cheiro grosseiro do fumo de corda de Matheus. "espesso, acre, viril em demasia" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.316).

Natália vê em Matheus o reacender de um sonho, principiado pelo prazer ilegítimo da masturbação. O objeto de prazer solitário é a camisa impregnada do suor de Matheus:

E continua comprimindo a camisa, desejando impregná-la com sua seiva e, ao mesmo tempo, saturar-se com o cheiro do homem e, num grito, seu orgasmo é uma derrota dentro da vitória, um sonho dentro de um pesadelo. (BOOS JÚNIOR: 1986, p.241)

Matheus desperta em Natália a "vaidade" há muito não sentida e "em meio ao cheiro meio azedo das carnes defumadas" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.307) e de "cômodos mal ventilados" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.307) os dois entregam-se "imunes aos odores da miséria e da decadência" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.306), não sentindo a "nauseante gama de odores", não importando o aspecto físico de "cabelos suados e empoeirados" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.309).

As impressões olfativas que envolvem Matheus e Natália divergem completamente dos odores que envolvem a relação de Matheus e Paula (é necessário alertar que esta somente ocorreu após a morte de Natália). O aroma no jardim pressentido por Matheus no quiosque, quando Paula pronuncia seu nome verdadeiro, confunde-se com o próprio cheiro inebriante da mulher:

> Tudo está envolvido por um silêncio interminável, que parece composto pelo pesado aroma da terra e das folhagens, que têm a natureza e sensualidade de uma carne estranha e - ainda – de flores que guardaram seu aroma enjoativo para a imobilidade daquela hora. (BOOS JÚNIOR: 1986, p.278)

Natália é a mulher terna e submissa que acompanha Matheus com o peso do pecado de adultério. Paula domina a relação desde o primeiro instante: "E daquele momento em diante, sem qualquer pergunta, toda a iniciativa coube a ela" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.294). Era Paula "que se oferecia em todas as posições, até aquelas que jamais imaginara, mesmo em sonhos mais secretos e degradantes" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.326). Visto que, Matheus está envolvido pelos "cheiros, a maciez e a inesgotável luxúria da mulher" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.357).

A camisola de Paula, símbolo da intimidade erótica, está extremamente ligada às impressões olfativas e seus artifícios de sedução. Dentro dela, Paula guarda a carta com as notícias de Karlsburg, portanto, o segredo de Matheus. A carta fica "dentro das dobras do tecido e das rendas, adquirindo lentamente o perfume de alfazema (e talvez o aroma de sua própria carne, do suor e do orgasmo, lembrado sem orgulho e sem exaltação)" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.302-3).

Corbin descreve algumas condutas olfativas que aguçam o desejo e, entre elas, está a de cheirar objetos perfumados da pessoa amada por garantir a presença imaginária do amante – o que se caracteriza como fetichismo (Cf. CORBIN: 1987, p.205).

Matheus assim age quando Paula esquece a camisola em seu quarto:

> O quarto ainda guardava o perfume e a camisola provava a passagem do corpo pela cama [...] e dobrou a camisola num gesto meticuloso, para guardá-la na mochila, sob duas camisas e, só então, deitou-se, aspirando profundamente os aromas que aquela mulher deixara com ele. (BOOS JÚNIOR: 1986, p.378-9)

A mesma camisola vai ser o disparador da morte de Helga, a empregada, que encontra a camisola (dias depois exalando, ainda, o mesmo aroma) entre os guardados na mochila de Matheus: "as fivelas estavam abertas e a conhecida fragrância da colônia subir até ela, sobrepondo-se aos cheiros de Matheus e do seu próprio corpo" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.384). O perfume de Paula, em seu frasco, tem o poder mágico de renovação "cujo nível a empregada nunca percebeu baixar, ficando-lhe a impressão de que, por qualquer espécie de milagre ou magia, líquido e aroma recompõem-se durante as poucas horas de sono de sua proprietária" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.39).

Paula tem consciência do poder de sedução do seu aroma sobre Matheus: "Viu Matheus, com os cabelos em desa1inho, lentamente erguer o corpo contra a tíbia claridade em busca do seu cheiro, lento, porém decidido feito um cão de caça" (BOOS JÚNIOR: 1986, p.30).

As imagens de caça e caçador interpõem-se várias vezes no discurso:

> descobrira o corpo nu, usando o tato como um prolongamento da imaginação desenfreada e - ainda - o olfato, seguindo todos os cheiros que ela exalava, assim como um predador seguindo, não a presa fácil e amedrontada, porém um inimigo tão poderoso quanto ele (BOOS JUNIOR: 1986, p.399).

Como uma doença curada, o aroma de Paula perde o seu poder vinte e sete anos depois, quando Matheus está velho e solitário, exercendo a mesma função orientada por ela: cuidar do cemitério. "Sabia que eu vivia, ouviu a voz e sentiu o perfume e, rebelde, não se moveu, como se estivesse curado" (BOOS JUNIOR: 1986, p.60).

Matheus reconhece que o perfume não é mais capaz de reavivá-lo, comprovando que um dia ele se sentiu seduzido "porque agora o perfume é só um cheiro incapaz de trazer de volta a viva carne de outrora e, além dela, a centelha o que o cegava" (BOOS JUNIOR: 1986, p.66).

Matheus, homem de partidas, de mochila sempre pronta, busca compreender as duas mulheres (Natália e Paula) que ocuparam espaços iguais

em sua lembrança e em seus desatinos (morte de Arnold, Rudolf e Helga).

A primeira misturando saudade com remorso, por não ter entendido quando o amor estivera ao seu lado; a segunda, na admissão do fracasso e de ter sido um instrumento na trama inacreditável e que tornara proibida a continuação da caminhada ainda presente em seus sonhos. (BOOS JÚNIOR: 1986, p.419)

Com Natália, o peso da solidão da colônia acendendo "a mesma paixão que pode comandar dois bichos no cio"; com Paula, mero objeto de sua "inacreditável maquinação".

Os odores destacados nas relações amorosas das personagens Natália, Matheus e Paula, entretecidos com as relações de desejo, não tornam Eros vitorioso; os contatos instintivos e animalescos das personagens são desprovidos de ternura, transformando a representação amorosa numa paixão doentia, pois estas não possuem tom lírico e poético, são despaixões que propiciam o predomínio de Tanatos (deus da morte e da destruição) sobre Eros (deus do amor e da força vital).

Umberto Eco define o efeito poético "como a capacidade que tem um texto de gerar leituras sempre diversas, sem nunca esgotar-se completamente" (ECO: 1985, p.15). Portanto, a presente leitura vem somar-se a outras possíveis com o intuito de ver as possibilidades do ato efabulador deste "contador de histórias" que é Adolfo Boos Júnior.

## Referências

BENJAMIN, W. Teses sobre a fi1osofia da História. Organização de Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1985.

BOOS JÚNIOR, A. Quadrilátero. Livro Um: Matheus. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

CORBIN, A. Sabores e Odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ECO, U. Pós-escrito ao Nome da Rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

HOHLFELDT, Antônio. A literatura catarinense em busca de identidade II: O romance. Porto Alegre-Florianópolis: FCC, UFSC, Movimento; 1994.

SABINO, L. L. Grupo Sul: Modernismo em Santa Catarina. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

# O ESQUELETO ROMÂNTICO NO ARMÁRIO REALISTA DA FICÇÃO MACHADIANA: O INSÓLITO COMO DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS E FORMAÇÃO DE NOVOS PADRÕES DE LEITURA

*Patrícia Kátia da Costa PINA*[1]

> Era um homem extremamente singular.
> (ASSIS: 1985, p. 814)

A caracterização recortada em epígrafe é o primeiro contato do leitor com o Dr. Belém, o "dono" do esqueleto que dá título ao conto machadiano trabalhado aqui. Trata-se de um indivíduo que prima pela diferença: é culto, inteligente, misterioso – um homem singular, extremamente singular. Essa construção da personagem é feita pelo personagem-narrador, Alberto, que conta sua experiência como discípulo e amigo desse indivíduo tão apartado, pelo caráter, dos demais contemporâneos. Assim ele descreve Dr. Belém:

> O Dr. Belém era um homem alto e magro; tinha os cabelos grisalhos e caídos sobre os ombros; em repouso era reto como uma espingarda, quando andava curvava-se um pouco. Conquanto o seu olhar fosse muitas vezes meigo e bom, tinha lampejos sinistros, e às vezes, quando ele meditava, ficava com olhos como de defunto. (ASSIS: 1985, p.815)

O leitor depara-se, então, com uma narrativa que estabelece o clima de mistério desde os primeiros parágrafos, numa "tendência" gótico-romântica. Fisicamente, Dr, Belém põe medo: parece uma figura saída de algum castelo medieval, figura soturna e fantasmagórica, que lembra alguém no limite entre a loucura e a maldade. As comparações são explicitamente sugestivas: ele é como uma espingarda, como um de-

1. UESC

funto. Essa construção imagética pode remeter o leitor tanto ao medo da possível agressividade desse homem-espingarda, como ao temor de mortos-vivos; pode induzir a um sentimento de terror, levando o interlocutor da obra a ficar como um detetive diante do texto, sempre à espreita do que o Dr. Belém poderá fazer de assustador ou inusitado.

Voltando à primeira página do conto, o espaço vem, também, desenhado em traços e cores densas, o que cria um ambiente de suspense, mistério, um ambiente sobrenatural até:

> O mar batia perto na praia solitária...estilo de meditação em prosa. Mas nenhum dos doze convivas fazia caso do mar. Da noite também não, que era feia e ameaça chuva. É provável que se a chuva caísse ninguém desse por ela, tão entretidos estavam todos em discutir os diferentes sistemas políticos,os méritos de um artista ou de um escritor, ou simplesmente em rir de uma pilhéria intercalada a tempo. (ASSIS: 1985, p.814)

Mas esse esboço denso e tenso da natureza que circunda Alberto e seus companheiros é atravessado por um processo irônico, que expõe a ficcionalidade do narrado, esvaziando, ou melhor, relativizando o tom mórbido e sepulcral que parecia predominar: a proximidade do mar, espaço sombrio que agita o imaginário de leitores habituados a narrativas de apelo imediato à sensação do desconhecido, se, por um lado pode nos remeter a um lugar simbólico destinado ao medo, por outro, ao ser associada, após as reticências, à idéia de reflexão e à noção de escrita em prosa, pode abrir caminho para a leitura a que se propõe este artigo: o insólito não funcionaria neste conto como instrumento de desconstrução dos paradigmas de escrita e consumo da literatura, os quais foram criados e consolidados pela produção romântica, como a de Álvares de Azevedo, em Noite na taverna, por exemplo? Afinal, ao mesmo tempo em que o narrador se refere ao mar e à praia solitária, mostra sua natureza discursiva, colocando esse ambiente como capaz de provocar a

construção de uma prosa, provavelmente, tão singular e única quanto a praia indicada.

Essa suspeita, na verdade uma hipótese de leitura, ganha força na segunda página do conto, a partir da reação à proposta de Alberto de contar a história de seu mestre de alemão:

> A palavra esqueleto aguçou a curiosidade dos convivas; um romancista aplicou o ouvido para não perder nada da narração; todos esperaram ansiosamente o esqueleto do Dr. Belém. Batia justamente meia-noite; a noite, como disse, era escura; o mar batia funebremente na praia. Estava-se em pleno Hoffman. Alberto começou a narração.(ASSIS: 1985, p.815)

A menção ao esqueleto do Dr. Belém desperta nos convivas o interesse pelo narrado. Essa simulação ficcional do processo de recepção da obra é uma das estratégias narrativas para prender o leitor oitocentista nas malhas do texto e vem aliada exatamente à sugestão de algo incomum, de algo não-natural. Observe-se que um romancista estava entre os ouvintes e que o tema interessou-lhe bastante.

A referência a Hoffman situaria o leitor criado no seio da literatura fantástica romântica no ambiente do insólito: escritor, compositor, pintor alemão nascido no século XVII e morto em 1822, Hoffman é o autor de O vaso de ouro, O elixir do diabo, Noturnos, e de muitos outros textos construídos a partir da relação entre o mundo da obra e o sobrenatural que habita o imaginário cristão e católico, principalmente.

Sintaticamente posto ao lado de Hoffman, Alberto vai começar uma narração que concretizará um processo intertextual com outras narrativas do insólito, mas não para ratificá-las, consagrá-las: na ótica deste artigo, as referências ao fantástico romântico, aqui, são uma forma antropofágica de lidar com ele e com os padrões de produção e consumo do literário por ele estabelecidas na Europa e no Brasil.

Indiretamente, o conceito de insólito foi, até agora, no âmbito des-

te estudo, ligado à idéia de misterioso, assustador, aterrorizante, fantástico. Para Todorov, o fantástico é um gênero literário (TODOROV: 1975, p.7), um conjunto de características que, presente numa obra, pode aproximá-la de outras que tragam a mesma natureza, e que funciona numa relação dialógica com o real e o imaginário. Nesse processo, a interação texto-leitor tem papel definitivo:

> O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados. É necessário desde já esclarecer que, assim falando, temos em vista não este ou aquele leitor particular, real, mas uma 'função' de leitor, implícita no texto (do mesmo modo que nele acha-se implícita a noção do narrador). A percepção desse leitor implícito está inscrita no texto com a mesma precisão com que o estão os movimentos das personagens. (TODOROV: 1975, p.37)

A atribuição do caráter fantástico a uma obra, pode-se deduzir do fragmento destacado, dependeria do olhar do leitor, ou, como esclarece Todorov na mesma página, da interpretação – grande perigo... – que se fizer da obra. Esse olhar do leitor está na dependência do "leitor implícito" no texto, ou seja, está associado às representações de formas e atos de ler, à ação do narrador, a seu ponto de vista, a sua forma de apresentar fatos e personagens, às relações entre o mundo do texto e o mundo referencial etc.

O texto deverá conduzir a leitura, de forma a convencer o leitor de que o mundo ficcional é "real", induzindo-o a hesitar entre a naturalidade do narrado ou sua sobrenaturalidade. Ou seja, o texto deverá colocar o leitor no campo movediço do misterioso, do insondável, do indefinível. Se essa hesitação for vivida por uma das personagens, a identificação leitor-texto torna-se mais direta e efetiva.

O leitor só não pode considerar o evento fantástico como ficcional

ou alegórico: ele não pode decidir, a leitura deve jogá-lo de encontro a uma incógnita. Isso é aterrorizante – e dá medo... Mas não o medo de fantasmas, trata-se do medo estimulante de acompanhar a história narrada, tropeçando no inusitado dos fatos. Esses tropeços, longe de provocarem um distanciamento leitor-obra, viabilizando um olhar crítico, acabam por permitir que o leitor se cole ao narrado.

Na perspectiva "tradicional", portanto, o fantástico funcionaria como um gancho narrativo capaz de atrair o leitor, dominando-o, impedindo-o de jogar com as teias narrativas. É o que parece ocorrer com a leitura das histórias narradas em Noite na taverna (AZEVEDO: 1988), cuja ordem narrativa silencia o leitor, deixando-o à espreita de novos defuntos, novas bebedeiras, novos exageros de uma juventude genial, geniosa e desvairada, deixando-o como um mero receptor do narrado.

Em "O Esqueleto", conto machadiano aqui enfocado, Alberto está com dez ou doze convivas, que discutem diferenciados temas, aguardando a refeição. Em Noite na taverna, Solfieri e seus amigos fazem o mesmo, a diferença está em que, nos contos de Álvares de Azevedo, o assunto da palestra entre os amigos gira em torno de situações eróticas e mórbidas. No caso da narrativa machadiana, Alberto, o narrador-personagem, insere, nas conversas variadas, sua história de mistério e medo: o caso do Dr. Belém e o esqueleto de sua primeira esposa.

Solfieri, por seu turno, conta uma história de sustos e erotismo, a qual ele próprio vivenciara, em um outro tempo e em um outro lugar, construído entre uma noite simbólica e uma falsa morte, associada a uma inexplicável demência (AZEVEDO: 1988, p.5-8). A personagem apaixona-se por uma visão fantasmagórica de mulher, reencontrando-a depois, quando, cataléptica, jazia como morta. Após acordá-la pelo sexo e pela paixão, Solfieri a leva para sua casa, onde a vê morrer e a enterra sob sua cama, tendo mandado fazer, antes, uma estátua de mármore que

a reproduz. O sobrenatural é representado de forma tão exaltada, que se torna quase natural...

Manuel Antônio de Castro, numa leitura contemporânea da tradição reflexiva sobre o fantástico, o maravilhoso, o insólito, enfim, afirma: "o insólito é simplesmente o não-costumeiro, o não-habitual."(CASTRO: 2008, p.28) O não-natural, e que permanece suspenso, fora do controle lógico da razão e dos sentidos. Como gênero, então, o insólito engloba a literatura fantástica, o maravilhoso, o estranho e outras espécies literárias voltadas para essa não-naturalidade do narrado.

Na mesma página, Castro completa: "a força e vigor do insólito está em quebrar os valores dominantes, em pôr em questão um certo mundo."(CASTRO: 2008, p.28) Esse gênero narrativo caracterizado pela utilização de elementos não-costumeiros, esse insólito, teria como marca preponderante a capacidade de questionar formas, valores, conceitos, visões de mundo. O incomum estaria na posição de iluminar criticamente o comum.

O insólito romântico, exemplificado aqui pela narrativa de Álvares de Azevedo, não atravessa o instituído, a não ser superficialmente, pois, ao que tudo indica, é uma narrativa que naturaliza o não-natural, podendo provocar no leitor a certeza de que o que lê é fruto de uma imaginação genial, mas é definitivamente imaginário. Os elementos narrativos estranhos são postos numa posição de familiaridade com o interlocutor, como se este vivesse a mesma situação que Solfieri: ele é jogado numa narrativa de um eu que está dentro do narrado e que para lá o leva, evitando que ele se desgarre.

Dr. Belém, uma espécie de Solfieri machadiano, foi professor de alemão de Alberto. Tornaram-se íntimos. Até que Alberto lhe fez uma pergunta que culminou no evento insólito, o qual se torna o centro gerador da ação narrativa: Alberto perguntou-lhe se fora casado. A per-

gunta é simples, não tem nada de estranho, de extraordinário. A reação que provoca, no entanto, é inusitada. O erudito e singular homem hesita, mas acaba confessando que sim. Ele convida Alberto para conhecer outra parte de sua casa: "Levantou-se, levantei-me também. Estávamos assentados à porta; ele levou-me a um gabinete interior. Confesso que ia ao mesmo tempo curioso e aterrado." (AZEVEDO: 1988, p.816)

O narrador, aí, explicita ao leitor o medo que sente, até pela construção sintática: as frases são curtas, com muita coordenação, fechando blocos de sentido encadeados, mas simultaneamente independentes, como se cada oração representasse um passo da personagem, um passo cauteloso, que exigiria o acompanhamento também cuidadoso do leitor.

Curiosamente, não havia, até então, nenhum indício de fundamentação para o medo de Alberto. Ele vai espalhando pela narrativa afirmações esparsas a respeito da singularidade do Dr. Belém, do inusitado de seu caráter, do inusual de algumas atitudes suas. Trata-se de um narrador autoritário, que conduz o leitor pela mão, a partir de um ponto de vista intradiegético, como se o interlocutor da obra não fosse capaz de caminhar sozinho pelas teias narrativas. Ele toma o leitor de assalto, impedindo-o de tirar suas próprias conclusões. A mesma técnica narrativa de Álvares de Azevedo, no auge do Romantismo brasileiro.

Técnica, aliás, bastante confortável para o leitor da época, uma vez que tornava ociosa qualquer atitude meditativa, exatamente por atrelar a narrativa não a seu processo constitutivo, mas a sua trama, à seqüência das ações, das atitudes do Dr. Belém e do próprio Alberto.

É como se esse insólito machadiano pudesse provocar uma leitura quase pragmática do texto, geradora de identificação imediata e, por conseqüência, de um prazer de reconhecimento, de ratificação de experiência. Karlheinz Stierle afirma que os textos ficcionais podem ser lidos a despeito de sua ficcionalidade, num processo quase pragmático

que leva o olhar do leitor para algo que está no campo extratextual, algo que está no campo da ação exterior. (STIERLE: 1979, p.148) Esse processo de leitura é o de uma estrita e restrita identificação texto-leitor. A narração de Alberto e a de Solfieri parecem funcionar dessa forma, guiando o leitor para o referencial místico cristão e católico, que não compõe diretamente a textualidade, mas que fica como referência subjetiva e indispensável. Mas as duas narrativas não são assim tão iguais.

Ao reler o legado das Estéticas da Recepção e do Efeito, Wolfgang Iser registra que na perspectiva dos estudos da recepção, o texto ficcional é um evento, ele independe de referenciais exteriores a ele, mas interage com eles, construindo seu próprio espaço. Na relação dialógica obra/contexto, os elementos escolhidos e reinventados, postos no campo de referência da obra, são atualizados no processo de leitura e interagem entre si, iluminando, a cada leitura, aspectos diferentes de si e de outros elementos referenciais – o que está no texto ilumina o que não está.(ISER: 2007, p.57-69).

Na seqüência do conto machadiano, o personagem-narrador fica aterrorizado com o que vê: "No fundo do gabinete havia um móvel coberto com um pano verde; o doutor tirou o pano e eu dei um grito. Era um armário de vidro tendo dentro um esqueleto."(ASSIS: 1985, p.816) O encaminhamento da narrativa, construído no sentido de ir levando o medo da personagem ao leitor, culmina com essa visão, que parece resolver o enigma do Dr. Belém, aquele homem extremamente singular. Qual singularidade poderia ser maior que guardar um esqueleto, o da primeira esposa, no armário, e bem num armário de vidro, ainda que coberto por um pano...

À luz do pensamento iseriano, pode-se perceber que a referência não se situa apenas no domínio da mística cristã e católica: o diálogo com os paradigmas românticos torna-se bastante claro. A crítica à escri-

ta gótico-romântica está iluminada por sua própria tematização. Ao tirar o pano verde que mascara a trama, o esqueleto do Romantismo brasileiro aparece.

Esse primeiro clímax narrativo resolveria a história contada, no caso da narrativa romântica. É o que ocorre na história de Solfieri que, ao contar a seus convidados suas aventuras com a moça louca/morta, mostrando-lhes as relíquias que dela guardava, encerra o narrado, sem dar nenhuma chance ao leitor de escapar ao assombro, de livrar-se do medo.(AZEVEDO: 1988, p.8) Sem espaço ficcional para a réplica, resta ao leitor recolher-se ao seu susto e manter-se no clima gótico construído na narrativa.

No caso do conto machadiano, no entanto, esse clímax é o pretexto para o desenrolar de acontecimentos que, se não são aterrorizantes no sentido estrito da palavra, são, no mínimo, instigantes. Alberto controla o medo, que é superado pela curiosidade, e mantém a conversa com o Dr. Belém, que antes de lhe apresentar sua bela primeira esposa, afirma que o rumo da conversa despertou-lhe a vontade de casar de novo e que o faria em três meses, com uma senhora viúva, sua conhecida.

Agindo como bom estrategista, Dr. Belém conquista a noiva: D. Marcelina. Viúva, vinte e seis anos, simpática. No primeiro mês de casamento, percebe-se a felicidade da esposa. A partir daí, o desconforto começa, para Alberto e para o leitor. O personagem-narrador tenta descobrir o que está acontecendo, agindo pela observação, mas nada consegue.

Como freqüentador da casa do homem singular e erudito, liam juntos. Numa das visitas, liam o Fausto. A narrativa de Goethe, trazida ao conto, confere-lhe não só um tom de mistério e terror, como também explicita, mais uma vez, o diálogo com os padrões românticos de criação literária e de leitura. Nascido na Alemanha em 1749 e morto em 1832, Goethe é referência obrigatória quando se pensa em literatura ro-

mântica. Fausto, de 1806, traz a releitura de uma lenda alemã, cuja personagem-título faz um pacto com o diabo, que lhe dá saber, conhecimento, inserindo-o no mundo da técnica e do progresso.

Alberto descreve a cena e a impressão que tem:

> O doutor estava como sempre. Líamos então e comentávamos à nossa maneira o Fausto. Nesse dia pareceu-me o Dr. Belém mais perspicaz e engenhoso que nunca. Notei, entretanto, uma singular pretensão: um desejo de se parecer com Mefistófeles. (ASSIS: 1985, p.819)

Os comentários sobre o texto de Goethe, que não é exatamente uma obra fantástica, mas que se insere no insólito a partir de sua compreensão como gênero que abriga o incomum, vem numa linha diferente daquela estabelecida na referência a Hoffman. Compondo a "segunda parte" do conto, isto é, como elemento que surge após a descoberta do esqueleto, a referência a Goethe vai introduzir a explicação do esqueleto e sua função. Assim, Goethe pertence ao processo antropofágico que Machado de Assis estabelece sobre as práticas literárias românticas, o que é altamente irônico – ele usa um grande romântico alemão para atravessar padrões de gosto já esgarçados.

Descrito através da visão do personagem-narrador, o Dr. Belém aparece, ainda uma vez, como um homem singular, mas principalmente, como um homem estranho. Dessa vez, a comparação com Mefistófeles, se vista com olhar místico cristão e católico, coloca o erudito como um demônio, se vista na ótica literária, coloca o conto em diálogo crítico com o padrão ocidental do gosto romântico. A comparação repugna Alberto e isso se torna muito interessante, na perspectiva deste estudo: o narrador rejeita, pelo medo e pelo asco, tanto o referencial místico, como o literário.

Alberto foi convidado a jantar, mas preferiu continuar lendo. Minutos depois, procura Dr. Belém e D. Marcelina para despedir-se:

> Fui andando... Mas qual não foi a minha surpresa ao chegar à porta? O doutor estava de costas, não me podia ver. A mulher tinha os olhos no prato. Entre ele e ela, sentado numa cadeira vi o esqueleto. Estaquei aterrado e trêmulo. Que queria dizer aquilo? Perdia-me em conjecturas; cheguei a dar um passo para falar ao doutor, mas não me atrevi; voltei pelo mesmo caminho, peguei no chapéu, e deitei a correr pela rua fora.(ASSIS: 1985, p.820)

Surpresa, susto. Alberto se depara com o absurdo da mesa de jantar: entre Dr. Belém e D. Marcelina, o esqueleto. O medo de Alberto não é, aí, exatamente do sobrenatural, já é um medo diferente. O insólito ligado ao mundo dos mortos se desfaz na narrativa machadiana. Essa representação do triângulo amoroso mórbido é que toma o lugar da representação do fantástico. A narrativa desvia-se do gótico romântico, após esvaziá-lo de valor, e se dirige ao mundo dos homens vivos, que se casam e têm ciúmes de suas mulheres.

Alberto passa três dias sem ir à casa de Dr. Belém e D. Marcelina, mas, ao final desse período simbólico, que remete o leitor atento ao tempo de morte de Cristo, entre outras coisas, Alberto volta ao convívio dos dois. Ele não consegue se livrar do convite para jantar e presencia o que define como uma cena horrível. Mas essa situação lhe permite conhecer a função do esqueleto.

Dr. Belém conta-lhe que matou, por ciúmes, sua primeira esposa e que, depois de tê-la assassinado, descobriu sua inocência. Cheio de remorsos, consegue reaver seus restos mortais. Alberto enche-se de horror e desconfia, até, que está sonhando, mas essa é uma desconfiança retórica, nem o leitor mais apressado e mais "romântico" cai nessa armadilha, pois Dr. Belém intervém, racionalizando o irracional:

Não respondi com os lábios, mas os meus olhos disseram-lhe que efetivamente desejava saber a explicação daquele mistério.

– É simples, continuou ele; é para que minha segunda mulher

> esteja sempre ao pé da minha vítima, a fim de que se não esqueça nunca dos seus deveres, porque, então como sempre, é mui provável que eu não procure apurar a verdade; farei justiça por minhas mãos. (ASSIS: 1985, p.822)

A manutenção do esqueleto e sua exposição, portanto, não estão ligadas a nenhum ritual de aproximação com os mortos em Outro mundo; muito pelo contrário, Dr. Belém coloca a situação num solo bem concreto – o do ciúme, o do crime, o do remorso, o da culpa. Ele não faz pacto algum com Mefistófeles, nem é o próprio. É tão somente um homem que mata a mulher que julga tê-lo traído, numa afirmação do egoísmo machista referendada pela sociedade da época. E faz desse assassinato um trunfo contra a segunda esposa, ameaçando-a explicitamente.

Esse tangenciamento do insólito ligado ao sobrenatural não afasta o conto dessa categoria narrativa, mas insere-o em outro viés. Na seqüência, Dr. Belém vai viajar e pede a Alberto que faça companhia a D. Marcelina. Conhecendo a história de seu mestre, Alberto se nega a isso, oferecendo a casa da irmã. O arranjo é feito e o homem singular viaja.

Tempos depois, D. Marcelina recebe um convite estranho, dizendo-lhe que deve encontrar-se com o marido em certo lugar. Ela vai, acompanhada de Alberto e sua família. Ao chegarem lá, passam dois dias com o erudito. Ele lhes pede que fiquem mais um dia e convida D. Marcelina para um passeio também estranho. Ela e Alberto vão ao tal passeio, que culmina com a revelação de uma carta anônima, a qual denunciava um suposto amor entre o discípulo e a esposa do mestre. Alegam inocência, ele não aceita as alegações, abraça o esqueleto da primeira mulher e embrenha-se no mato, não consegue matá-los por gostar muito de Alberto e desejar vê-los felizes.

Insólito esse desfecho parcial da ação narrada: por toda a construção do personagem, o que o leitor que se criou no leite romântico esperaria era o duplo assassinato e uma posterior coleção de três mórbidos esqueletos,

a acompanharem Dr. Belém em suas refeições. Contrariando esses paradigmas de gosto, o conto machadiano desloca o insólito do campo do sobrenatural e o liga ao comportamento humano, à natureza humana, sem, com isso, torná-lo sólito. É um outro tipo de insólito, que corrói as bases de consumo quase pragmáticas construídas pelo Romantismo.

Flavio García, ao refletir sobre o insólito na narrativa ficcional, define-o da seguinte forma: "os eventos insólitos seriam aqueles que não são freqüentes de acontecer, são raros, pouco costumeiros, inabituais, inusuais, incomuns, anormais, contrariam o uso, os costumes, as regras e as tradições" (GARCÍA: 2007, p.19) O conto machadiano transgride a tradição gótico-romântica, antropofagizando-a. Ele a tematiza, deslocando-a para uma anormalidade literária, capaz de instaurar novas normas de criação literária e de leitura.

Ao final do conto, Alberto dá o golpe final no uso literário romântico brasileiro. Questionado por um de seus ouvintes sobre a sanidade de Dr. Belém, ele replica: "– Ele doudo? Disse Alberto. Um doudo seria efetivamente se porventura esse homem tivesse existido. Mas o Dr. Belém não existiu nunca, eu quis apenas fazer o apetite para tomar chá. Mandem vir o chá."(ASSIS: 1985, p.826) A ilusão de "realidade" do narrado, a verossimilhança provocadora de adesão e identificação por parte do leitor, tão do gosto dos maiores escritores românticos ocidentais, é jogada por terra. Ao contrário de Solfieri, que mantém o clima de horror entre os ouvintes ficcionais e leitores empíricos, Alberto expõe a ficcionalidade do narrado, impedindo a hesitação do leitor, elemento que, segundo Todorov, definiria o fantástico da obra.

Ao desconstruir o horizonte de expectativas sugerido no conto, Machado de Assis mostra uma alternativa para o gótico esgarçado legado pelo Romantismo, colorindo-o de ironia e humor. O leitor, desenganado pelo narrador que, até o final, o conduzira junto a si, vê-se desam-

parado e só lhe resta pensar sobre o que leu/ouviu.

Numa alquimia da narrativa, o Bruxo do Cosme Velho reinventa o insólito, fazendo dele um instrumento de formação da criticidade no ato da leitura, transformando os padrões bem comportados do gosto literário ainda vigentes em possibilidades de desobediência criativa e criadora ao sistema tranqüilizador do insólito "tradicional".

## Referências

ASSIS, J. M. M. de. Um Esqueleto. In: ------. Obra completa. 5ed. v 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985. p.814-830.

AZEVEDO, Á. de. Noite na taverna. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CASTRO, M. A. de. A Realidade e o Insólito. In: GARCÍA, F (Org). Narrativas do insólito: passagens e paragens. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008. p.8-31.

GARCÍA, F. O "insólito" na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: ------ (Org). A banalização do insólito: questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p.11-23.

ISER, W. Reception Theory: Iser. In: ------. How to do theory. MA: Blackwell, 2007. p.57-69.

STIERLE, K. Que Significa a Recepção dos Textos Ficcionais?. In: COSTA LIMA, L. (Org.). A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.133-188.

TODOROV, T. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva, 1975.